Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8270780
Centre d'intérêt: 570

Gagnon, Denise.

Historique et caractéristiques psychométriques du test PERPE / Denise Gagnon. -- Montréal : PERPE, [1971?].
72, [103] p. ; 28 cm + Dossier du professeur (1 portefeuille).

Document: 0671-05. Dépouillement partiel du Dossier du professeur: Test PERPE général / François Gagné (19 p.) -- Test PERPE : guide d'analyse des résultats / en collab., Léon Bernier, Marie Chabot, François Gagné, Denise Gagnon, Jean Martin (44 p.).

Cote Dewey: 371.102'0287/G135h Cote LC: LB/1033

Descripteur(s): *Elaboration de tests *Historique *Test psychométrique *Instrument de mesure *Evaluation de l'enseignant *Evaluation par l'étudiant *Satisfaction de l'étudiant *Evaluation de l'enseignement *Questionnaire *Collégial (Niveau)

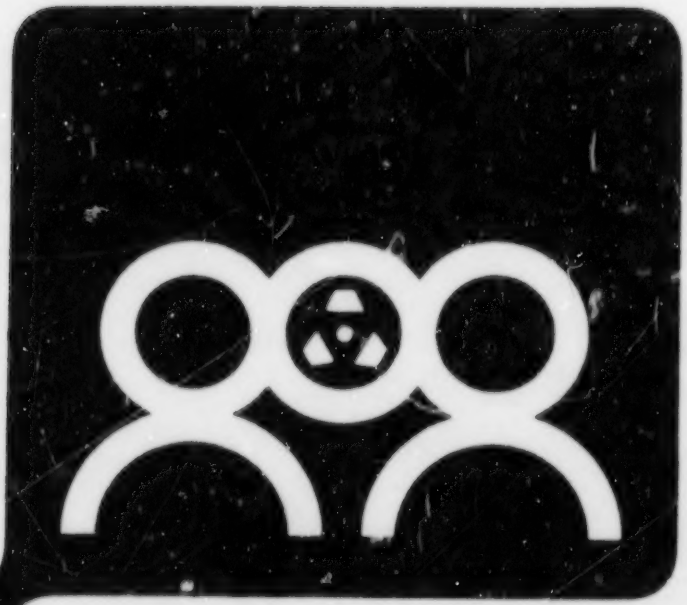
Identificateur(s) de nom: *PERPE (Test)

Pourquoi le test PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants) offert à tous les professeurs de niveau collégial mesure-t-il 61 dimensions ou aspects de la situation-cours? Pourquoi s'en tient-il à ces dimensions-là plutôt qu'à d'autres? Le but du document est d'expliquer d'où vient le choix et la détermination de ces dimensions et quel cheminement a été suivi pour arriver à la forme G du test PERPE général.

La première partie donne des informations sur les caractéristiques psychométriques de l'instrument qui permettent de mieux comprendre les principales étapes du développement du test. La deuxième rapporte en détail l'histoire de l'évolution des dimensions. Elle présente chacune des cinq formes expérimentales de l'instrument en expliquant comment elles ont été construites et expérimentées. Puisque les dimensions de chacune des formes étaient regroupées en sections, il est aussi fait mention des différents modes de regroupements qui ont été essayés et on termine par une brève étude des dimensions éliminées en cours de route. On a inclus en annexe les cinq formes expérimentales et la forme définitive du test ainsi que la liste des dimensions expérimentales.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270780 A



PERPE

HISTORIQUE ET CARACTÉRISTIQUES PSYCHOMÉTRIQUES DU TEST PERPE

DENISE GAGNON

perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants
10 555 rue bois-de-boulogne montréal 355 tél.: 332-3000

4
3
0

DOCUMENT 0671-05

E D U Q 8270780 A

Historique et caractéristiques psychométriques du test PERPE

Denise Gagnon

Document 0671-05
Re: projet 105

Table des matières

pages

Avant-propos

PREMIÈRE PARTIE: Caractéristiques psychométriques du test PERPE 4

I - Identification des dimensions 5

II - Opérationnalisation des dimensions 6

III - Echelles de mesure des dimensions 7

IV - Critères psychométriques d'évaluation d'une dimension 11

DEUXIÈME PARTIE: Historique des dimensions mesurées dans le test PERPE 19

I - Les dimensions mesurées dans chacune des formes 22

1. A la recherche de dimensions 22
2. Construction de la forme A 26
3. Construction de la forme B 30
4. Construction des formes C et D 32
5. Construction de la forme F 46
6. Construction de la forme G 54

II - Les sections de chacune des formes 56

1. Les sections de la forme A 56
2. Les sections de la forme B 57
3. Les sections des formes C et D 58
4. Les sections de la forme F 61
5. Les sections de la forme G 63

III - Etude des dimensions éliminées 67

Conclusion

Annexe 1: Liste des 53 dimensions identifiées avant la construction de la forme A

Annexe 2: Forme A du test PERPE

Annexe 3: Forme B du test PERPE

Annexe 4: Formes C et D du test PERPE

Annexe 5: Forme F du test PERPE

Annexe 6: Forme G du test PERPE

Annexe 7: Liste des dimensions expérimentées dans les différentes formes du test PERPE

AVANT-PROPOS

Depuis l'automne 1970, le test PERPE général est un instrument offert à tous les professeurs du niveau collégial de la province. Ceux qui connaissent ce test savent qu'il mesure 61 aspects de la situation-cours. Cependant, plusieurs personnes s'interrogent sur le choix de ces 61 dimensions. Pourquoi le test mesure-t-il celles-là plutôt que d'autres?

Le but de ce texte est justement d'expliquer d'où viennent ces 61 dimensions, quel cheminement a été suivi pour arriver à la forme actuelle du test PERPE général. Il se divise en deux grandes parties. La première donne au lecteur des informations sur les caractéristiques psychométriques de l'instrument. Celles-ci lui permettront de mieux comprendre les principales étapes du développement du test. La deuxième partie raconte l'histoire des dimensions. Elle présente chacune des cinq formes expérimentales de l'instrument en expliquant comment elles ont été construites et expérimentées. Puisque les dimensions de chacune des formes étaient regroupées en sections, nous parlerons des différents modes de regroupement qui ont été essayés. Enfin, cette deuxième partie se termine par une brève étude des dimensions éliminées en cours de route.

Ce texte permettra donc, à ceux que cela intéresse, de savoir d'où est venue l'idée de faire un instrument d'évaluation des professeurs par les étudiants et comment cette idée s'est concrétisée.

PREMIÈRE PARTIE

Caractéristiques psychométriques du test PERPE

I - Identification des dimensions

Pour élaborer un instrument comme le test PERPE, la première tâche à accomplir est d'identifier les éléments que l'instrument doit mesurer pour atteindre ses objectifs. Le principal objectif du test PERPE est d'indiquer de façon précise au professeur comment ses étudiants le perçoivent, quelles sont leurs attentes et sur quoi porte leur insatisfaction. Pour atteindre cet objectif, il fallait d'abord connaître les aspects sur lesquels se basent en général les étudiants pour juger un cours ou un professeur. Les premières personnes à consulter étaient donc les étudiants. Une description de la procédure utilisée pour le sondage auprès des étudiants est présentée dans la deuxième partie de ce texte. Celui-ci a permis d'identifier 53 éléments à partir desquels ont été rédigées les 61 dimensions de la première forme du test, la forme A.

D'autre part, un certain nombre d'études ont été faites dans le domaine des perceptions des étudiants, surtout aux Etats-Unis. Ces études se regroupent habituellement sous les grands titres "Teachers' attitudes", "Teachers' efficiency", "Teachers' rating by students", etc... Une deuxième étape de l'élaboration de l'instrument nécessitait une consultation de la littérature, pour savoir comment d'autres chercheurs avaient procédé pour étudier la situation d'enseignement. Cette démarche a permis d'identifier de nouvelles dimensions qui ont servi à construire les deux formes parallèles C et D du test PERPE.

L'identification des dimensions mesurées par le test PERPE s'est donc faite à l'aide de deux sources: les étudiants et la littérature. Cependant la situation d'enseignement étant une situation changeante, le choix des dimensions mesurées par un tel instrument n'est jamais définitif. Il est en effet possible que la mesure de certains aspects contenus dans l'instrument devienne inutile avec le temps, tandis que de nouveaux éléments deviendront de plus en plus importants. Seule une consultation régulière de la littérature, des étudiants et des professeurs permettra de tenir à date le test PERPE. Sinon, il deviendra de moins en moins utile aux professeurs.

II - Opérationnalisation des dimensions

Une première étape a permis d'identifier les éléments que le test se devait de mesurer. Cependant, nous savons tous qu'un même mot ou qu'une même expression peuvent être interprétés de façon différente d'un individu à l'autre. Or, un instrument comme le test PERPE doit faire en sorte qu'une même dimension de la situation d'enseignement soit comprise de la même façon par tous ceux qui ont à l'évaluer. Autrement, comment serait-il possible pour un professeur de comprendre ses résultats? C'est pourquoi chaque dimension a, en plus d'un titre, une description opérationnelle de la réalité visée par cette dimension.

Par exemple, une des dimensions du test s'intitule "Objectivité". Si nous demandions simplement aux étudiants d'évaluer l'objectivité de leur professeur: certains étudiants pourraient dire que leur professeur est objectif dans la correction des travaux ou des examens parce qu'il considère tous les étudiants sur le même pied; d'autres étudiants pourraient dire que ce même professeur n'est pas objectif parce qu'il déforme les faits qu'il présente pendant son cours ou les choisit de façon à confirmer ses opinions personnelles. Pour éviter cette situation, nous avons décrit de façon précise ce que l'étudiant doit évaluer quand nous lui demandons de répondre à la dimension "Objectivité". Il en va de même pour toutes les autres dimensions du test.

L'opérationnalisation est donc une étape très importante dans l'élaboration d'un instrument comme le test PERPE. Si nous voulons connaître la perception des étudiants sur tel aspect du cours d'un professeur et dans quelle mesure ils sont insatisfaits nous devons nous assurer qu'ils évaluent tous la même chose. De cela dépend en grande partie la valeur des résultats du test.

A cause de l'importance de l'opérationnalisation des dimensions, une ande attention a été accordée aux descriptions des dimensions dans toutes les rmes expérimentales du test et plusieurs modifications ont été apportées à s descriptions d'une forme à l'autre.

III - Echelles de mesure des dimensions

Une fois les dimensions décrites, il reste à choisir le type d'échelle qui sera utilisé pour mesurer ces dimensions. Dans le cas du test PERPE, ce choix s'est fait de façon plutôt intuitive, surtout pour la détermination du nombre de points que devraient avoir les échelles. Les échelles en cinq points étant utilisées dans beaucoup d'instruments et ce nombre de points nous semblant suffisant pour permettre aux étudiants de situer leurs perceptions de la réalité et leurs attentes, nous avons décidé de les utiliser.

Ce qui est plus caractéristique des échelles du test PERPE, c'est que chaque dimension a sa propre échelle dont les cinq points sont décrits en fonction de cette dimension. Ceci veut dire deux choses: pour chaque dimension, les cinq points de l'échelle sont décrits dans les termes de la réalité mesurée par cette dimension; d'autre part, l'extension de l'échelle, n'est pas la même pour toutes les dimensions, i.e. que pour certaines échelles les points extrêmes réfèrent à des absolus (toujours, jamais), mais ce n'est pas le cas pour d'autres, et que le point trois de l'échelle n'est pas le point médian pour toutes les dimensions.

Essayons de voir concrètement ce que cela veut dire en examinant quelques dimensions de la dernière forme expérimentale du test, la forme F. Cette forme est présentée dans l'annexe 5.

1. "Les points de l'échelle sont décrits dans les termes de la réalité mesurée"

La principale implication de cette caractéristique est que certaines échelles sont décrites en termes de fréquence, d'autres en termes de quantité et d'autres en termes qualitatifs. Prenons par exemple la dimension 05 de la forme F: Fréquence des contrôles. L'échelle de cette dimension doit évidemment être décrite en termes de fréquence: elle va de "aucun contrôle" à "contrôles fréquents". D'autre part, la dimension 04 (Quantité de lectures obligatoires), doit avoir une échelle décrite en termes de quantité: elle va de "très peu de lectures" à "énormément de lectures". Quant à la dimension 03 (Réponse aux attentes), son échelle est décrite en termes qualitatifs: elle va de "conte-

nu très différent de mes attentes" à "contenu pas du tout différent de mes attentes".

2. "L'extension de l'échelle n'est pas la même pour toutes les dimensions"

Ce qui explique que l'extension de l'échelle varie, c'est que pour chaque dimension l'échelle doit permettre à tous les étudiants de situer leur perception de la réalité. Chaque échelle doit donc être adaptée à la variation de l'aspect mesuré par chaque dimension à l'intérieur du réseau collégial. La procédure utilisée pour s'assurer qu'une échelle est bien adaptée à la réalité mesurée est présentée au point IV de cette première partie du texte, où l'utilisation des cinq points de l'échelle est considérée comme un critère d'évaluation psychométrique des dimensions.

L'important pour l'instant, c'est de savoir que les 61 échelles peuvent être réparties selon différentes catégories d'extension:

1) Echelles moyennes ordinaires

Une échelle moyenne ordinaire est une échelle où le qualificatif médian est placé au point 3 ("occasionnellement", "plus ou moins", "partiellement", etc.) et dont les deux points extrêmes ne correspondent pas à des absolus.

Un exemple de ce type d'échelle serait l'échelle de la dimension 13 de la forme F: Type d'exposé. L'échelle est décrite de la façon suivante:

1. lecture TRÈS FRÉQUENTE
2. lecture FRÉQUENTE
3. lecture OCCASIONNELLE
4. lecture RARE
5. lecture TRÈS RARE

2) Echelles moyennes absolues supérieures

Une échelle moyenne absolue supérieure est une échelle où le qualificatif médian est placé au point 3 et dont le point 5 correspond à un absolu. Exemple: dimension 20 (Réponse aux attentes (approche pédagogique)). L'échelle de cette dimension est la suivante:

1. approche pédagogique TRÈS DIFFÉRENTE

2. approche pédagogique ASSEZ DIFFÉRENTE
3. approche pédagogique PARTIELLEMENT DIFFÉRENTE
4. approche pédagogique PEU DIFFÉRENTE
5. approche pédagogique PAS DU TOUT DIFFÉRENTE

3) Echelles moyennes absolues inférieures

Une échelle moyenne absolue inférieure est une échelle où le qualificatif médian est placé au point 3 et dont le point 1 correspond à un absolu. Exemple: dimension 15 (Synthèses). L'échelle de cette dimension est la suivante:

1. synthèses ABSENTES
2. synthèses RARES
3. synthèses OCCASIONNELLES
4. synthèses FRÉQUENTES
5. synthèses TRÈS FRÉQUENTES

4) Echelles hautes

Une échelle haute est une échelle qui accorde plus d'importance à la zone d'intensité élevée. Pour ce faire, le qualificatif médian est placé au point 2. Exemple: dimension 33 (Compréhension des questions). L'échelle de cette dimension est la suivante:

1. il comprend RAREMENT les questions
2. il comprend OCCASIONNELLEMENT les questions
3. il comprend SOUVENT les questions
4. il comprend TRÈS SOUVENT les questions
5. il comprend TOUJOURS les questions

5) Echelles basses

Une échelle basse, à l'inverse de la précédente, accorde plus d'importance à la zone de faible intensité; le qualificatif médian est alors placé au point 4. Exemple: dimension 18 (Matériel didactique). L'échelle de cette dimension est la suivante:

1. utilisation NULLE
2. utilisation TRÈS RARE
3. utilisation RARE

4. utilisation OCCASIONNELLE

5. utilisation FRÉQUENTE

Toutes les échelles de la forme actuelle du test peuvent être classées dans l'une ou l'autre de ces catégories, les échelles moyennes ordinaires étant les plus nombreuses.

IV - Critères psychométriques d'évaluation d'une dimension

En comparant les différentes formes du test, présentées dans les annexes 2 à 6, vous constaterez que certaines dimensions ont été éliminées, d'autres ont été modifiées, tandis que d'autres sont restées telles quelles d'une forme à l'autre. Ces décisions, quant aux modifications possibles des dimensions sont basées sur l'étude de la valeur psychométrique d'une dimension. Cette étude s'est faite à partir de 12 critères que nous vous présentons ici.

1. MA

Il s'agit ici de la MA moyenne d'une dimension, i.e. de la moyenne des MA de classes à cette dimension. La valeur de la MA d'une dimension est un indice de l'utilisation qui est faite de l'échelle d'évaluation. Une bonne MA doit théoriquement se situer autour de 3.00 qui est le point milieu de l'échelle. Ceci indique en effet que la plupart des professeurs se situent autour du point 3 et que notre échelle permet d'autre part, de situer la minorité de professeurs perçus comme étant aux extrêmes de l'échelle. Si une dimension a une MA entre 4.00 et 5.00, c'est que la plupart des professeurs se situent entre les points 4 et 5 de l'échelle. Il est alors très possible que des groupes d'étudiants n'aient pu coter leurs professeurs de façon adéquate parce que le point 5 de l'échelle n'est pas assez élevé. L'inverse est vrai pour une MA dont la valeur est plus près des points inférieurs de l'échelle.

La MA est donc un élément important dont il faut tenir compte dans la décision de modifier ou non l'échelle d'une dimension.

2. M_{SA}

La M_{SA} est l'indice du degré moyen d'entente entre les étudiants d'une classe quant à la perception qu'ils ont de leur professeur. Pour chaque classe, nous calculons pour chacune des dimensions, la moyenne des réponses A des étudiants (MA de classe) et l'écart-type de la distribution de ces réponses (SA de classe). L'écart-type nous permet de connaître la dispersion des réponses

autour de la moyenne. Il est petit quand toutes les réponses individuelles se regroupent très près de la moyenne. Il est grand quand plusieurs des réponses individuelles s'éloignent considérablement de la moyenne. Donc, l'écart-type de la distribution des réponses A des étudiants d'une classe (SA) à une même dimension est petit quand ceux-ci évaluent à peu près tous de la même façon la réalité visée par cette dimension. Si, pour une dimension, nous calculons cet écart-type pour chacune des classes et que nous en faisons la moyenne (M_{SA}), nous obtenons un indice du degré moyen d'entente entre les étudiants d'une classe quant à la perception qu'ils ont de l'aspect visé par cette dimension. Donc, plus cette moyenne est faible, meilleur est le degré d'entente entre les étudiants.

Une M_{SA} trop élevée peut dépendre de différents facteurs. Soit que la description de la dimension est ambigue, de telle sorte que les étudiants n'interprètent pas de la même façon la signification de cette description. Soit que la réalité visée par cette dimension est difficilement évaluable par les étudiants.

3. S_{MA}

S_{MA} est un indice de dispersion. C'est l'écart-type de la distribution des MA de classes autour de la MA moyenne (cf. 1) de la dimension. Il est bon pour une dimension que cet indice soit élevé. En effet, plus le S_{MA} est fort, plus la dispersion est grande, donc plus la dimension permet une discrimination des professeurs. Un instrument comme PERPE doit permettre de différencier les professeurs qui ont souvent tel comportement de ceux qui l'ont rarement, ceux à qui l'on peut attribuer tel qualificatif de ceux à qui l'on ne peut l'attribuer.

4. MAB

La MAB moyenne d'une dimension est la moyenne des MAB de classes. C'est donc l'insatisfaction brute suscitée en moyenne par une dimension. Pour qu'une dimension soit utile et présente de l'intérêt, il faut qu'elle suscite de l'insatisfaction, puisque la cote d'insatisfaction est l'essence même de l'instrument. Aussi une dimension pourra être éliminée parce qu'elle ne suscite pas d'insatisfaction.

5. S_{MAB}

S_{MAB} est, comme S_{MA}, un indice de dispersion. C'est l'écart-type de la distribution des MAB de classes autour de la MAB moyenne d'une dimension. Pour répondre à ses objectifs, l'instrument doit permettre de différencier les professeurs dont les étudiants sont satisfaits de ceux dont les étudiants sont insatisfaits. Or, un S_{MAB} élevé est l'indice d'une forte dispersion. Une dimension dont le S_{MAB} est élevé permet donc une bonne discrimination des professeurs.

6. M_{SB}

M_{SB}, comme M_{SA}, est un indice de cohésion. C'est la moyenne des écarts-types des distributions des réponses B des classes à une dimension. Plus M_{SB} est faible, plus les étudiants s'entendent à l'intérieur d'une même classe, sur leurs attentes face au professeur. Pourquoi est-il bon qu'une dimension ait une M_{SB} faible? La raison est d'ordre très pratique. Si un groupe d'étudiants est insatisfait sur une dimension et que le professeur veut s'améliorer pour faire diminuer cette insatisfaction, il faut que les étudiants aient des attentes semblables pour que le professeur réussisse à répondre à ces attentes. Une dimension dont la M_{SB} est élevée peut apporter des informations intéressantes aux professeurs, mais elle ne les aidera pas beaucoup dans une démarche de perfectionnement.

7. S_{MB}

S_{MB} est un indice de dispersion. C'est l'écart-type de la distribution des MB de classe. Nous avons vu, précédemment, que pour les mesures de réalité et les mesures d'insatisfaction, il est bon que la dispersion soit assez grande (S_{MA} et S_{MAB} élevés). S_{MB} est un indice de dispersion un peu différent des deux autres. En général, les mesures d'attente varient beaucoup moins d'une classe à l'autre que les mesures de réalité ou d'insatisfaction. Cela est tout à fait normal. Habituellement, S_{MB} est étudié en relation avec M_{SB}. Si M_{SB} est élevée, c'est-à-dire qu'à l'intérieur de chacune des classes les étudiants ne s'entendent pas quant à leurs attentes et si S_{MB} est élevé, c'est-à-dire que les attentes varient beaucoup d'une classe à l'autre, cela peut être symptomatique d'un défaut de la dimension. Soit que la description de la dimension n'est pas

suffisamment claire, soit que la dimension recouvre deux réalités, une désirable et une indésirable et qu'il faudrait alors dédoubler cette dimension. Il se peut aussi que ce phénomène soit normal compte tenu de la réalité mesurée par cette dimension et des différences entre les groupes de répondants. Par exemple, pour une dimension comme "Quantité de matière", on comprendrait très bien que les attentes varient d'un étudiant à l'autre.

8. PCD

Le PCD moyen d'une dimension est la moyenne des pourcentages de contradiction (PCD) des classes sur cette dimension. Le pourcentage de contradiction d'une classe indique quelle proportion des étudiants insatisfaits trouvent "qu'il y a trop de quelque chose" tandis que les autres trouvent "qu'il n'y en pas assez" ou inversement. Il est habituellement souhaitable pour une dimension que le PCD soit faible, i.e. que les étudiants s'entendent sur le sens de leur insatisfaction. Si la contradiction est forte, il est très difficile pour un professeur de savoir dans quel sens il devrait modifier son comportement pour répondre davantage aux attentes de ses étudiants.

9. Rejets

Le pourcentage moyen de rejets pour une dimension est la moyenne des pourcentages d'étudiants qui n'ont pas répondu à la question A et/ou à la question B de cette dimension dans les différentes classes. Il est évidemment important que ce pourcentage soit faible. S'il est trop élevé ce peut être parce que la description de la dimension est ambigue et que les étudiants préfèrent s'abstenir de répondre parce qu'ils ne comprennent pas très bien ce que nous voulons mesurer; ce peut être parce que la réalité mesurée par cette dimension n'est pas pertinente, donc qu'une forte proportion d'étudiants considèrent qu'elle ne s'applique pas à leur situation-cours; enfin, il peut tout simplement s'agir d'une réalité difficilement évaluable à l'aide d'un instrument comme le test PERPE.

10. Intercorrélations

Les intercorrélations des dimensions, c'est-à-dire les corrélations entre tous les couples de dimensions, ont été calculées pour les MA, les MAB et les MAL. Ce critère détermine l'élimination de certaines dimensions qui

seraient en trop forte corrélation avec d'autres dimensions. En effet, si la corrélation entre deux dimensions est très élevée, cela indique que ces deux dimensions mesurent probablement la même réalité et qu'il s'avère inutile de conserver les deux. Le choix de la dimension à éliminer se fait alors à partir du critère suivant.

11. Corrélation entre la MAB de la dimension et la MAB globale

Ce critère indique le lien qui existe entre l'insatisfaction exprimée pour une dimension et l'insatisfaction moyenne suscitée par l'ensemble des dimensions. Pour qu'une dimension ait sa place dans le test, il faut que cette corrélation soit assez forte. D'autre part, si elle est trop forte, ce peut être parce que cette dimension est soumise à un "effet de halo", c'est-à-dire que l'attitude générale d'un étudiant face à son professeur influence beaucoup trop sa perception de l'élément mesuré par cette dimension.

12. Utilisation des cinq points de l'échelle

Nous accorderons plus d'importance à ce critère parce qu'il est le seul, avec la MA, à engendrer des modifications dans les échelles d'évaluation des dimensions.

a) Base de cette étude: les réponses A

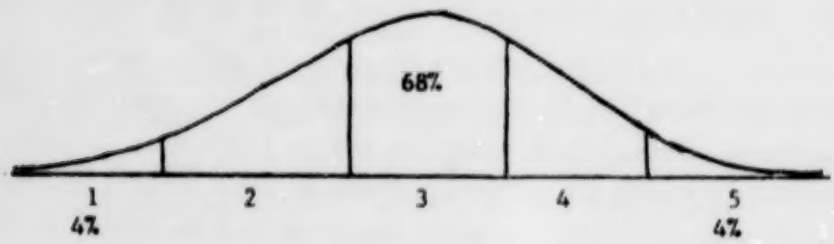
Le but de l'étude de l'utilisation des cinq points de l'échelle est de vérifier si l'échelle est bien adaptée à la réalité que veut mesurer la dimension. Il faut, en effet, que l'échelle permette à tous les étudiants de situer la perception qu'ils ont de leurs professeurs. C'est pourquoi, dans cette étude, nous nous basons sur la distribution des réponses A de tous les étudiants qui ont répondu au test lors d'une expérimentation ou d'une exploitation.

b) Distribution attendue des réponses A

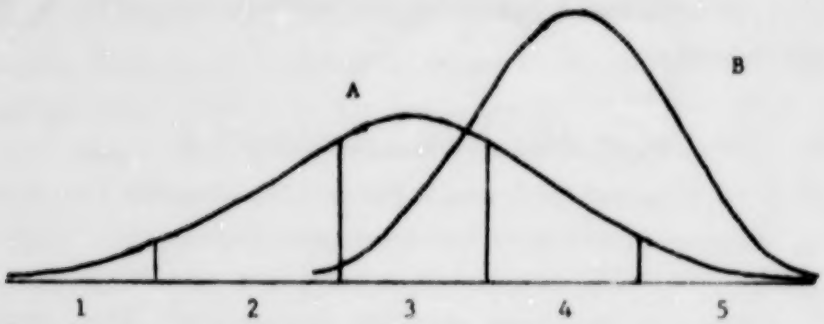
La distribution des réponses A que nous cherchons à obtenir est la distribution normale. Si les réponses A d'une dimension se distribuent normalement, cette dimension répond aux objectifs de l'instrument. Elle permet une

discrimination des professeurs, puisqu'elle permet de distinguer les professeurs cotés très hauts de ceux qui sont cotés très bas et ces deux groupes de ceux qui sont dans la moyenne. De plus le milieu de la courbe regroupe la majorité des professeurs ce qui permet de mettre en évidence les deux minorités situées aux extrêmes.

Distribution normale



D'autre part, une dimension dont les réponses A se distribuent normalement est plus susceptible d'être source d'insatisfaction puisqu'habituellement les réponses B ont tendance à se regrouper autour d'un point extrême de l'échelle.



Enfin, quand les réponses A d'une dimension se distribuent normalement, c'est signe que l'échelle est bien adaptée à la réalité mesurée. Elle permet en effet de situer tous les professeurs, même ceux qui sont perçus comme étant aux extrêmes et tous les points sont utilisés.

c) Modifications des échelles d'une forme à l'autre

La décision de modifier la description d'un ou plusieurs points d'une échelle est basée sur deux éléments: la valeur de la MA de la dimension et la distribution des MA de classes. Comme nous l'avons dit précédemment, ce que nous cherchons à obtenir, c'est une MA de 3.00 et une distribution normale des MA de classes. Quand les résultats à une dimension ne répondent pas à ces critères, nous modifions l'échelle pour tenter d'y répondre. Supposons qu'une dimension de la forme B a une MA de 4.02 et que l'échelle est une échelle moyenne (cf. classification des échelles présentées au point III). Dans la forme suivante du test, cette échelle sera modifiée en échelle haute, i.e. que le qualificatif médian qui était placé au point 3 sera maintenant placé au point 2. Ceci donnera plus d'importance à la zone d'intensité élevée et entraînera possiblement un déplacement de la courbe vers le bas de l'échelle et une diminution de la valeur de la MA.

Une publication subséquente présentera un historique des échelles à travers les différentes formes du test. Vous pourrez voir alors de façon plus concrète les modifications apportées aux échelles et les raisons de ces modifications.

Importance relative des critères d'évaluation d'une dimension

La décision d'éliminer ou de modifier une dimension est toujours basée sur l'étude de tous ces critères et sur leur mise en relation. Parmi les dimensions éliminées, aucune ne l'a été à cause d'un seul critère. Il faut toujours tenir compte de l'ensemble. Cependant, il est certain qu'en fonction des objectifs du test, les critères d'évaluation d'une dimension ne sont pas tous d'égale importance. Ainsi, l'insatisfaction moyenne (MAB) et les indices de dispersion des MAB et des MA (S_{MAB} et S_{MA}) sont les trois critères les plus importants. Ils correspondent en effet aux deux principaux objectifs du test: la mesure de l'insatisfaction et la discrimination entre les professeurs. D'autre part, pour que les résultats remis à un professeur soient significatifs, il faut que les étudiants s'entendent sur leurs jugements et que la majorité d'entre eux répondent à chacune des dimensions. C'est pourquoi viennent ensuite, en ordre d'importance, la mesure de contradiction, PCD, les deux indices de cohé-

sion intra-classe, M_{SA} et M_{SB}, et le pourcentage moyen de rejets. Nous ne discuterons pas ici de l'importance de l'utilisation des cinq points de l'échelle, car ce critère ne concerne que les échelles et non les dimensions elles-mêmes. Voici donc la liste hiérarchisée des dix critères utilisés pour décider de modifier ou d'éliminer une dimension.

- MAB: insatisfaction brute suscitée en moyenne par une dimension.
- S_{MAB}: dispersion des MAB de classes autour de la MAB moyenne d'une dimension.
- S_{MA}: dispersion des MA de classes autour de la MA moyenne d'une dimension.
- PCD: pourcentage moyen de contradiction pour une dimension.
- M_{SA}: cohésion moyenne des réponses A des étudiants des différentes classes.
- M_{SB}: cohésion moyenne des réponses B des étudiants des différentes classes.
- Rejets: pourcentage moyen d'étudiants qui n'ont pas répondu à la dimension.
- Intercorrélations entre les dimensions au niveau des MA, des MB et des MAL.
- S_{MB}: dispersion des MB de classes autour de la MB moyenne d'une dimension.
- Corrélation entre la MAB moyenne de la dimension et la moyenne des 61 MAB de dimensions.

DEUXIÈME PARTIE

Historique des dimensions mesurées dans le test PERPE

La deuxième partie de ce document est principalement une description du cheminement suivi depuis le début du Projet PERPE. Avant d'en arriver à la forme actuelle du test PERPE général, cinq formes différentes ont été expérimentées depuis 1967, les formes A, B, C, D et F, dont deux formes parallèles, C et D. Comme l'indique son titre, cette deuxième partie présentera les dimensions mesurées dans chacune des formes, tout en expliquant pourquoi certaines d'entre elles ont été éliminées, d'autre modifiées et d'autre conservées telles quelles d'une forme à l'autre. Ceci permettra de voir de façon plus concrète comment s'est fait le choix des construits mesurés et comment les critères d'évaluation psychométrique des dimensions ont été utilisés. Le lecteur pourra constater que les 61 dimensions de la forme actuelle du test ont été choisies après l'expérimentation d'environ une centaine de contenus différents. Une liste de toutes les dimensions expérimentées dans les différentes formes du test est présentée dans l'annexe 7.

Un historique des dimensions ne saurait être complet sans faire mention des sections du test. L'idée de regrouper les dimensions selon des réalités plus générales n'est pas nouvelle. En effet, chacune des formes expérimentales avait ses sections. Celles-ci n'étant pas les mêmes dans toutes les formes, il serait intéressant de les comparer en essayant de voir si les dimensions éliminées se retrouvent plutôt dans certaines sections.

Cet historique se divisera donc comme suit:

I - Les dimensions mesurées dans chacune des formes.

II - Les sections de chacune des formes.

III - Etude des dimensions éliminées.

Précisons immédiatement qu'il ne sera pas question ici des échelles d'évaluation des dimensions. Les échelles étant un élément très important de l'instrument, nous leur consacrerons une prochaine publication. L'utilisation des cinq points de l'échelle ne sera donc pas mentionnée dans les critères d'évaluation des dimensions.

I - Les dimensions mesurées dans chacune des formes

1. A la recherche de dimensions

Le point de départ du projet PERPE est un travail commencé par un groupe d'étudiants dans le cadre de leur cours de psychologie sociale donné par M. Françoys Gagné pendant l'année scolaire 1966-67. Ces étudiants avaient à observer des discussions en équipes pour étudier les interactions entre les personnes. Le sujet choisi pour ces discussions était le suivant: "Quels sont les critères sur lesquels se basent les étudiants pour évaluer un professeur?". Ces discussions devaient être d'ordre général, i.e. qu'elles ne devaient pas porter sur l'évaluation d'un professeur en particulier, mais bien sur les aspects sur lesquels se basent habituellement les étudiants quand ils portent des jugements sur l'un ou l'autre de leurs professeurs.

Ce projet a malheureusement avorté après quelques réunions. Il a cependant une grande importance dans l'histoire de PERPE, puisque c'est de là qu'est venue à l'auteur du test l'idée de construire un instrument d'évaluation des professeurs par les étudiants. Ce fut l'occasion pour celui-ci de réaliser que même les professeurs qui discutaient de leurs cours avec leurs étudiants ne recevaient jamais que l'opinion d'un petit nombre d'individus. Un instrument de mesure permettant d'obtenir un "feedback" de l'ensemble de la classe s'avérerait donc un instrument précieux de perfectionnement pédagogique. En effet, quel professeur n'a pas senti, au cours de sa carrière, que son enseignement "passait" mal dans certaines classes alors que tout semblait bien aller dans d'autres et ce sans pouvoir en trouver la cause? Si, dans une telle situation, le professeur pouvait identifier de façon précise les aspects de son cours qui suscitent de l'insatisfaction chez les étudiants, il pourrait chercher plus efficacement une solution.

Le test PERPE a donc été conçu dès le départ en vue d'un service offert aux professeurs et non comme un instrument utilisé dans un contexte administratif, ceci à cause de l'absence presque totale de moyens dont pouvaient disposer les professeurs pour faire véritablement le point sur leur enseignement.

Comme nous l'avons mentionné dans la première partie du texte, la première tâche à accomplir pour la construction de l'instrument était l'identification des éléments à mesurer. Dans l'esprit de l'auteur, l'instrument devait ter sur des aspects précis du cours ou de la personnalité du professeur qui influencent la perception des étudiants. Les premières personnes à consulter pour identifier ces aspects étaient donc les étudiants.

Françoys Gagné demande alors à ses étudiants de collaborer avec lui. Leur tâche est d'observer ce qui se passe pendant les différents cours qu'ils suivent. Ils inscrivent ensuite sur des fiches les descriptions opérationnelles de comportements des professeurs ou d'interactions entre les étudiants et le professeur qui influencent leur perception de ce dernier. Ces comportements sont cotés de deux façons sur les fiches:

1) désirables - indésirables
2) se rapportant au contenu du cours, à la personne (professeur), à l'interaction entre professeur et étudiants.

Une fois la collecte des fiches terminée, celles-ci ont été classées en trois catégories:

1) contenu
2) personne
3) interaction

Le gros du travail fut alors d'éliminer certaines fiches, le même contenu se retrouvant sur d'autres fiches, ou inversement de faire deux fiches à partir de la même, l'aspect décrit sur cette dernière étant trop général ou pouvant être interprété de deux façons.

Tout ce travail finit par donner naissance à 53 dimensions. La liste de ces dimensions est présentée dans l'annexe 1. Si nous examinons cette liste de dimensions, nous constatons que 22 d'entre elles se rapportent à la personne (professeur), 21 au contenu du cours et 10 à l'interaction entre professeur et étudiants.

1) Dimensions se rapportant à la personne

1. Caractéristiques physiques
2. Justice
3. Préférences interpersonnelles
4. Ponctualité
5. Manies et tics
6. Humour
7. Jugements nuancés
8. Souplesse
19. Expression verbale (syntaxe)
20. Expression verbale (vocabulaire)
21. Expression verbale (rythme)
22. Expression verbale (tonalité)
26. Objectivité
27. Degré de compromission
46. Attitude valorisatrice
47. Chaleur
48. Intellectuellement stimulant
49. Degré d'empathie
50. Réducteur de tension
51. Degré de patience
52. Besoin de considération positive venant du groupe
53. Degré de discipline.

2) Dimensions se rapportant au contenu

9. Quantité globale de matière
10. Quantité de matière par unité de cours
11. Structuration du contenu
12. Niveau d'abstraction du contenu
13. Degré de dédoublement
14. Degré de régularité
15. Mode de présentation verbale
16. Présence de synthèses
17. Matériel didactique auxiliaire

18. Planification du travail de l'étudiant
23. Fréquence des digressions
24. Fréquence des exemples
25. Pouvoir clarificateur des exemples
28. Approche déductive et inductive
29. Quantité de travail
30. Degré de parenté entre les travaux et la matière
31. Fréquence des contrôles et examens
32. Degré de mémorisation en fonction des contrôles
33. Quantité des lectures obligatoires
34. Degré de parenté entre les lectures et la matière
35. Difficulté des lectures

3) Dimensions se rapportant à l'interaction

36. Fréquence des échanges à l'intérieur du cours
37. " " à l'extérieur du cours
38. Contrôle de la fréquence des interactions par le professeur
39. Contrôle de la durée des interactions par le professeur
40. Initiative des échanges
41. Evaluation des questions posées
42. Nature des interactions à l'extérieur des cours
43. Degré de parenté entre les échanges et le contenu
44. Présence d'interaction pathologique
45. Maîtrise de l'interaction

C'est à partir de ces 53 dimensions qu'a été élaborée la première forme expérimentale du test, la forme A. L'identification des éléments à mesurer s'est donc faite à partir de la consultation d'une seule source, les étudiants. Il n'y a eu aucune consultation de la littérature. La raison de cette approche est fort simple; pour l'auteur, il s'agissait de matérialiser son idée, i.e. de construire un premier questionnaire, de l'expérimenter et à partir des résultats d'étudier les possibilités de poursuivre dans cette veine. Il ne prévoyait aucunement, à cette époque, l'envergure que prendrait ce projet.

2. Construction de la forme A

Une fois les dimensions à mesurer identifiées, nous sommes encore loin de l'instrument formel. Il reste à décider de la forme que prendra l'instrument, du type d'information que nous voulons recueillir par cet instrument et à rédiger le questionnaire en fonction de ces décisions. Il est important de mentionner à quel point, dans le cas de PERPE, toute cette démarche s'est faite de façon intuitive. La forme A, présentée dans l'annexe 2, est le résultat de la mise en commun d'idées et de points de vue au cours de nombreuses réunions de l'auteur du test et d'un groupe d'étudiants du collège Sainte-Croix (maintenant le CEGEP de Maisonneuve), pendant les mois de mai et juin 1967. François Gagné rassemblait toutes ces idées et s'ingéniait à trouver des façons de les matérialiser. Il n'y a eu aucune référence à la littérature ou à des expériences antérieures pour l'identification des dimensions et il n'y en a pas eu davantage pour ce qui concerne la forme du test ou le type de mesure à choisir. Par exemple, personne ne saurait dire aujourd'hui d'où est venue l'idée ou qui a eu cette idée, d'obtenir une mesure d'insatisfaction à partir d'une mesure de réalité et d'une mesure d'attente sur une dimension. C'est pourtant là l'essence même du test PERPE.

C'est ainsi qu'il a été décidé que chaque dimension serait composée d'un titre et d'une description opérationnelle, le but de cette dernière étant de s'assurer que tous les répondants comprendraient de la même façon la réalité visée par la dimension.

Quant au choix de la technique de mesure de ces dimensions, il y a eu différents essais avant d'en arriver à la formule actuelle. Tous les membres de l'équipe étaient d'accord quant à la nécessité de mesurer l'insatisfaction, mais comment le faire? C'était là le coeur du problème. On a fait alors l'essai de deux sortes d'échelles: les échelles de type alpha et les échelles de type bêta. Les échelles alpha étaient descriptives: elles allaient par exemple de "pas du tout" à "beaucoup" ou de "jamais à toujours". Les échelles bêta étaient plutôt évaluatives: elles allaient par exemple de "trop peu" à "beaucoup trop". Le choix de l'un ou l'autre type se faisait d'après le contenu de la dimension. Prenons comme exemple la dimension "Ponctualité". L'échelle choisie était une

échelle alpha, un professeur ne pouvant pas être trop ponctuel. Dans ce cas, l'indice d'insatisfaction serait déduit à posteriori en se basant sur le postulat qu'un professeur rarement ponctuel est insatisfaisant. Cependant cela n'est pas nécessairement vrai. Donc le fait de conclure que les étudiants sont insatisfaits serait très arbitraire. C'est pourquoi les membres de l'équipe ont éliminé cette formule.

C'est alors qu'est venue l'idée qu'il serait intéressant de connaître la perception qu'ont les étudiants du professeur, sans qu'aucun jugement ne soit porté quant à la "satisfaisance" ou à "l'insatisfaisance" de ce qui est perçu. D'autre part, il serait intéressant de connaître les attentes des étudiants. Enfin, si ces deux mesures, pour une dimension, étaient faites à partir de la même échelle, la différence entre les deux indiquerait le degré d'insatisfaction des étudiants.

Il a donc été décidé que l'instrument serait construit de la façon suivante: chaque dimension serait présentée par un titre, serait décrite opérationnellement et à partir d'une même échelle descriptive les étudiants indiqueraient leur perception actuelle du professeur et leurs attentes, ceci permettant d'obtenir une mesure d'insatisfaction.

Cependant, il restait encore une décision importante à prendre: quelle serait la longueur de l'échelle et serait-il préférable d'en décrire tous les points? Tous les membres de l'équipe ont accepté le choix de l'auteur d'utiliser des échelles en cinq points décrits. L'étendue d'une échelle en cinq points semblait suffisamment longue pour permettre une discrimination entre les professeurs et le fait qu'il y ait un point milieu laissait plus de liberté aux étudiants pour indiquer leurs perceptions. D'autre part, la description des cinq points donnait une signification plus précise aux mesures obtenues.

Ces décisions étant prises, la rédaction pouvait commencer. Ce ne fut pas là non plus chose facile. Même si les 53 dimensions identifiées précédemment avaient déjà un titre et que la plupart étaient décrites opérationnellement, il fallait que tous les membres de l'équipe acceptent le titre et

la description de chaque dimension et il restait à construire une échelle pour chacune d'elles. Tout ceci a nécessité un grand nombre de réunions et a donné lieu à beaucoup de discussions. Pour donner au lecteur une idée de tous les petits problèmes qu'a pu poser la rédaction de l'instrument, prenons comme exemple la dimension 10 de la forme A:

HUMILITÉ: facilité avec laquelle le professeur reconnaît sa faillibilité occasionnelle, tant au niveau de la présentation de la matière qu'au niveau de la correction ou des gestes disciplinaires.

1. il reconnaît très difficilement ses erreurs
2. " difficilement ses erreurs
3. " plus ou moins facilement ses erreurs
4. " facilement ses erreurs
5. " très facilement ses erreurs.

Dans la première liste de 53 dimensions présentée précédemment, cette dimension est la huitième et elle se lit comme suit:

SOUPLESSE: le professeur accepte ses erreurs et est prêt à réviser ses jugements.

En comparant ces deux opérationalisations de la même dimension, nous constatons que le titre a été changé et que la description est devenue plus précise. Pour cette dimension, c'est au niveau du choix du titre que s'est posé le principal problème. Le mot "Souplesse" a été considéré comme inadéquat parce qu'il était trop général et pouvait donc faire référence à autre chose que ce que voulait mesurer cette dimension. Un membre de l'équipe a alors proposé qu'on remplace "Souplesse" par "Humilité", expliquant que, selon lui, la description de cette dimension pouvait être considérée comme une définition de l'humilité. Cette suggestion a suscité plusieurs objections, surtout en ce qui a trait à la consonnance morale de ce mot. On craignait que cela entraîne une interprétation inexacte de la dimension. Finalement, ce titre a été accepté parce qu'il semblait être le plus adéquat et que la description de la dimension préciserait le sens donné au mot "Humilité".

Le choix du titre de certaines dimensions ayant posé des difficultés, il est facile d'imaginer la somme de travail qu'ont nécessité la rédaction des descriptions des dimensions, pour que celles-ci soient jugées exactes et simples à comprendre, et la rédaction des échelles.

Au cours de cette étape de rédaction, le nombre de dimensions est passé de 53 à 61. Tout d'abord, on a décidé de faire deux dimensions à partir de la dimension 1 de la première liste:

CARACTÉRISTIQUES PHYSIQUES: propreté corporelle, tenue vestimentaire, façon de se tenir en classe.

Comme il est possible que des étudiants soient satisfaits de la tenue vestimentaire de leur professeur tout en étant très insatisfaits de son maintien en classe, cette dimension est devenue dans la forme A:

1. PROPRETÉ: propreté corporelle et vestimentaire.

   1. Très peu propre
   2. Peu propre
   3. Plus ou moins propre
   4. Propre
   5. Très propre

2. MAINTIEN: façon de se tenir, assis ou debout.

   1. Maintien très incorrect
   2. Maintien incorrect
   3. Maintien plus ou moins correct
   4. Maintien correct
   5. Maintien très correct

Ensuite, on a réalisé que certains éléments importants n'étaient pas inclus dans le test. Ceci a donné lieu à sept nouvelles dimensions:

3[1]. MOBILITÉ: fréquence et amplitude des déplacements à l'intérieur de la classe.

20. HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de "bonne humeur" ou "mauvaise humeur". Il s'agit ici d'évaluer l'attitude ou l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

27. DIFFICULTÉ DES CONTRÔLES: dans quelle mesure les questions posées sont-elles d'envergure réduite ou étendue; dans quelle mesure portent-elles sur des notions simples ou complexes.

49. QUALITÉ DE LA PLANIFICATION: cette dimension veut évaluer avec quel degré de minutie le professeur planifie le travail de l'étudiant. A un extrême se situerait le professeur qui n'indique que le sujet et la date de remise; à l'autre, le professeur qui précise jusque dans les détails la méthodologie à suivre.

---

[1] Il s'agit du numéro de la dimension dans la forme A, présentée dans l'annexe 2.

56. CLIMAT INTERPERSONNEL: ce terme correspond à la présence ou absence de tension et d'agressivité entre le professeur et les élèves.

58. MANIFESTATIONS MOTRICES MALICIEUSES: il s'agit de mesurer la fréquence des comportements ou gestes malicieux: mauvais tours, gribouillages au tableau, lancement d'avions en papier, etc....

60. INITIATIVE DES ÉCHANGES: il s'agit ici d'évaluer qui, du professeur ou des élèves, prend habituellement l'initiative des diverses formes d'échanges en dehors des cours.

Ces dimensions ne sont pas venues du sondage préliminaire auprès des étudiants, mais bien de l'équipe qui a rédigé le contenu de l'instrument.

Expérimentation de la forme A

La forme A du test a été expérimentée dans 24 classes en juillet 67. Comme il s'agissait de la première expérimentation, on était intéressé à obtenir le plus d'informations possibles. C'est pourquoi le test était administré par un membre de l'équipe PERPE pendant que le professeur répondait lui aussi au questionnaire, en même temps que ses étudiants. Ceci permettait ensuite de comparer la perception que le professeur avait de lui-même avec la perception de ses étudiants.

Les résultats de cette expérimentation ont été compilés par ordinateur, grâce à la collaboration de la direction du Collège Ste-Croix. Bien que l'instrument n'en était qu'à ses débuts, son auteur tenait à ce que les professeurs qui l'avaient utilisé reçoivent un dossier de résultats, tout en étant conscient que la valeur de ces résultats n'était pas encore démontrée. Cependant, les professeurs concernés étaient vivement intéressés par un tel instrument et désiraient savoir comment leurs étudiants les avaient évalués. Il s'avérait donc important de répondre à ce désir en indiquant toutefois les limites d'interprétation de ces résultats.

3. Construction de la forme B

La forme B, présentée dans l'annexe 3, a été construite dans le but d'expérimenter l'instrument sur un échantillon suffisamment gros pour permettre

une étude plus systématique de la valeur des dimensions. C'est pourquoi la forme B diffère très peu de la forme A. En effet, les 61 dimensions qui la composent sont les mêmes que celles de la forme A. Cependant, dans leur passage d'une forme à l'autre, 20 dimensions ont été partiellement modifiées. Ces modifications sont de deux sortes:

1) modification de la description et/ou du titre
2) modification de l'échelle.

Nous ne nous intéresserons ici qu'aux modifications des descriptions des dimensions, puisqu'une autre publication portera exclusivement sur les échelles.

Les modifications apportées aux dimensions n'ont pas été décidées à partir des critères d'évaluation psychométrique des dimensions, ces critères n'ayant été définis qu'après l'expérimentation de la forme B. D'ailleurs, une comparaison rapide des deux formes permet de constater que la plupart des modifications sont mineures. Il s'agit souvent d'un seul mot qui a été changé ou ajouté.

Voici la liste des dimensions dont la description a été modifiée. Comme les dimensions ne portent pas le même numéro dans les deux formes, pour vous permettre de les retrouver facilement, nous donnerons d'abord le numéro de la dimension dans la forme A et ensuite celui de la forme B. Quand le titre d'une dimension n'est pas le même dans les deux formes, c'est celui de la forme B qui sera donné.

22-02: Quantité de matière par heure de cours
24-04: Niveau d'abstraction
25-05: Degré de dédoublement
27-07: Difficulté des contrôles
30-10: Parenté entre lectures et matière
45-25: Synthèses
20-42: Humeur
17-45: Attitude valorisatrice
14-48: Degré de discipline
10-52: Humilité

Puisque seulement 10 dimensions sont décrites de façon un peu différente dans les formes A et B, nous ne nous attarderons pas à la construction de la forme B.

Expérimentation de la forme B

La forme B a été expérimentée dans 88 classes du CEGEP de Maisonneuve, au printemps 1968. Les 51 professeurs qui avaient utilisé l'instrument ont reçu un dossier de résultats qui leur permettait de connaître les perceptions de leurs étudiants, leurs attentes et leur insatisfaction sur chacune des 61 dimensions du test.

Cet échantillon était suffisant pour permettre de porter certains jugements sur la valeur psychométrique des dimensions. Ces analyses des résultats de l'expérimentation de la forme B sont présentées au point 4 intitulé "Construction des formes C et D".

4. Construction des formes C et D

La construction des formes C et D, présentées dans l'annexe 4, est une étape très importante dans l'histoire de PERPE. Tout d'abord, c'est à ce moment qu'ont été définis de façon précise les critères d'évaluation psychométrique des dimensions (cf. Première partie de ce document). Après deux expérimentations de l'instrument, il était en effet nécessaire de faire le point sur sa valeur. D'autre part, une consultation de la littérature a permis d'identifier un bon nombre de nouveaux éléments à mesurer. C'est de là qu'est venue la décision d'expérimenter en même temps deux formes de l'instrument, un même professeur administrant dans une classe la forme C et dans une autre la forme D. De plus, la construction de deux formes parallèles permettait d'expérimenter d'anciennes dimensions décrites de deux façons différentes et d'étudier la stabilité des résultats pour des dimensions identiques dans les deux formes.

A. Identification de nouvelles dimensions

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les formes A et B ont été élaborées sans consultation préalable de la littérature. Il s'agissait alors de vérifier concrètement si l'idée d'un instrument comme PERPE s'avérait intéressante, réalisable et répondant à un besoin. Les résultats étant concluants,

le projet PERPE avait à franchir une nouvelle étape: prendre connaissance des réalisations de d'autres chercheurs dans le même domaine, sans toutefois viser à une revue exhaustive de la littérature. Les travaux de plusieurs auteurs furent consultés. Il s'agissait dans la plupart des cas de travaux faits aux Etats-Unis. La recherche d'éléments intéressants pour notre projet devait donc tenir compte de la différence entre le milieu scolaire québécois et le milieu scolaire américain. La lecture de ces recherches a permis d'identifier 33 nouvelles dimensions intéressantes pour notre instrument. Ces dimensions font donc partie de la forme C ou de la forme D ou des deux formes à la fois, décrites de la même façon ou de façon différente pour les deux formes.

Huit nouvelles dimensions sont présentées dans les deux formes

20-56[1]: Attitude démocratique
24-42 : Fréquence de la critique
25-06 : Nature de la critique
28-35 : Responsabilité face à la fréquence réduite des questions
30-54 : Responsabilité face à la fréquence réduite des échanges
34-28 : Forme de discipline
43-52 : Capte l'attention
45-55 : Capte l'attention (contenu captivant)

Quatorze nouvelles dimensions font partie de la forme C

03: Contenu substantiel
09: Réponse aux attentes (contenu)
10: Réponse aux attentes (approche pédagogique)
12: Informations sur l'organisation du contenu
17: Types de questions dans les contrôles (questions fermées)
18: Types de questions dans les contrôles (questions semi-ouvertes)
19: Types de questions dans les contrôles (question ouvertes)
21: Fréquence du travail en groupe
23: Stabilité de l'approche pédagogique

---

[1] Les deux premiers chiffres sont le numéro de la dimension dans la forme C et les deux autres, son numéro dans la forme D.

46: Aptitude à clarifier

48: Attentif aux aptitudes

58: Assurance

59: Conscience professionnelle

60: Culture générale

Onze nouvelles dimensions font partie de la forme D

01: Envergure des contrôles et examens

07: Compréhension des questions

26: Approche pédagogique

29: Rigueur d'expression demandée

30: Mode de participation à l'apprentissage

34: Engagement apparent face à la profession

40: Clarté du langage

43: Performance dramatique

44: Concrétisation

45: Compétence académique

61: Ponctualité attendue

B. Etude critique des dimensions de la forme B

La deuxième étape de la construction des formes C et D a été le choix des dimensions de la forme B qui feraient partie des formes C et/ou D. Pour chaque dimension de la forme B, il fallait donc décider si elle passerait telle quelle de la forme B aux formes C et/ou D, si elle serait modifiée pour être introduite dans ces nouvelles formes ou si elle serait éliminée de l'instrument. C'est pour accomplir cette tâche difficile qu'ont été définis les critères d'évaluation psychométrique des dimensions (cf. Première partie de ce texte). Nous verrons donc quelles décisions ont été prises pour chacune des 61 dimensions de la forme B et sur quels critères ont été basées ces décisions.

Six dimensions conservées telles quelles

Six dimensions de la forme B se conformaient suffisamment aux critères d'évaluation pour qu'elles soient conservées sans aucune modification. Ces di-

mensions jugées très bonnes, ont été placées dans les deux formes C et D pour servir de points de comparaison des deux échantillons. Ces dimensions sont les suivantes:

02-02-12[1]: Quantité de matière par heure de cours
04-13-18 : Niveau d'abstraction
09-05-37 : Quantité de lectures obligatoires
20-42-14 : Régularité
25-16-46 : Synthèses
36-31-05 : Climat interpersonnel

Six dimensions: modifications de l'échelle seulement

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous ne nous intéresserons pas pour l'instant aux modifications apportées aux échelles des dimensions. Nous ne ferons donc qu'énumérer les dimensions qui n'ont subi que cette sorte de modifications, sans préciser les raisons de ces modifications. Deux de ces dimensions se retrouvent seulement dans la forme C:

42-51-00[1]: Humeur
45-50-00 : Attitude valorisatrice

Quatre de ces dimensions sont identiques dans les deux formes C et D:

01-01-23 : Quantité globale de matière
21-53-19 : Objectivité
27-22-02 : Matériel didactique
46-56-08 : Intérêt pour les individus

Une dimension: modifications du titre et de l'échelle

18-41-03 : titre de la forme B - Rythme
titre des formes C et D - Débit

Le titre de cette dimension a été changé parce que le terme "Débit" semblait plus approprié à la description de cette dimension. Ce terme semblait

---

[1] Les deux premiers chiffres correspondent au numéro de la dimension dans la forme B, les deux suivants à son numéro dans la forme C et les deux autres à son numéro dans la forme D.

aussi plus précis. Quant à la modification de l'échelle, elle n'est qu'une conséquence du changement du titre. En comparant les échelles de ces deux dimensions, vous verrez qu'il s'agit simplement du mot "rythme" qui est remplacé par le mot "débit".

Nous regarderons maintenant plus en détail les dimensions dont la description a été modifiée et les dimensions qui ont été rejetées. Les dimensions modifiées se divisent en quatre groupes:

1) celles qui sont seulement dans la forme C;
2) celles qui sont seulement dans la forme D;
3) celles qui sont présentes et identiques dans les deux formes;
4) celles qui sont présentes dans les deux formes, mais différentes.

Six dimensions modifiées de B à C

Pour toutes ces dimensions, le titre et la description ont été modifiés. Nous donnerons d'abord le numéro et le titre de la dimension dans la forme B et ensuite son numéro et son titre dans la forme C.

05-04: Degré de dédoublement
Dédoublement

33-15: Contrôle de la durée
Longueur des réponses

34-47: Evaluation des questions
Evaluation de la pertinence des questions

37-32: Manifestations verbales malicieuses
Agressivité verbale

57-61: Manies et tics
Caractéristiques physiques

58-61: Propreté
Caractéristiques physiques

Vous remarquerez que les deux dimensions 57 et 58 de la forme B ont été regroupées en une seule dimension dans la forme C, la dimension 61. En lisant la description de la dimension 61 de la forme C, vous noterez que celle-ci

Explication des modifications du titre et de la description de ces dimensions:

Dimensions	Critères d'évaluation psychométrique des dimensions									
	MAB	S_{MAB}	S_{MA}	PCD	M_{SA}	M_{SB}	Rej.	In-terco	S_{MB}	$\frac{MAB}{\widetilde{MAB}gl}$
05-04		X		X	X	X				
33-15				X	X	X				
34-47			X	X	X	X	X			
37-32				X		X				
57-61					X	X				
58-61	X	X	X							

Pour bien comprendre ce tableau, veuillez vous référer à l'explication des critères d'évaluation psychométrique des dimensions présentée au point IV de la première partie de ce texte.

est beaucoup plus globale. Le tableau présenté ci-haut indique qu'à la dimension "Manies et tics" (dim. 57 de la forme B), les étudiants ne s'entendent pas, ni sur l'évaluation de la réalité, ni sur leurs attentes. D'autre part, la dimension 58 de la forme B (Propreté) suscite en général peu d'insatisfaction et ne permet pas de discrimination entre les professeurs tant au niveau de l'insatisfaction qu'au niveau de la réalité. Il fallait donc trouver une autre façon de mesurer les aspects physiques du professeur dans leur ensemble.

Neuf dimensions modifiées de B à D

Sept de ces dimensions ont subi des modifications de leur titre et de leur description. Dans ces cas, nous donnerons d'abord le titre de la dimension dans la forme B et ensuite son titre dans la forme D, les neuf dimensions étant toujours identifiées par leur numéro dans la forme B et leur numéro dans la forme D.

08-21: Degré de mémorisation
Compréhension dans les contrôles

08-39: Degré de mémorisation

15-37: Mode de présentation
Type d'exposé

26-15: Digressions
Digressions désirables

26-27: Digressions
Digressions indésirables

28-32: Planification du travail

29-32: Qualité de la planification
Planification du travail

49-31: Injustice
Justice

55-36: Intellectuellement etimulant

56-25: Présence d'esprit

61-16: Ponctualité
Ponctualité du professeur

Explications des modifications de ces dimensions

Dimension	Critères d'évaluation psychométrique des dimensions									
	MAB	S_{MAB}	S_{MA}	PCD	M_{SA}	M_{SB}	Rejet	Interco	S_{MB}	MAB $\overline{MAB}$ gl.
08-21					X	X				
08-39					X	X				
15-57					X	X				
26-15		X		X		X				
26-27		X		X		X				
28-32			X		X	X				
29-32			X		X		X			
49-31			X						X	
55-36				X	X					X
56-25							X		X	X
61-16				X	X	X				X

Remarques:

1) La dimension 08 de la forme B (Degré de mémorisation) a donné lieu à deux dimensions dans la forme D: 21. Compréhension dans les contrôles
39. Degré de mémorisation.

En regardant la description des points de l'échelle de la dimension 08 (forme B), vous constaterez que celle-ci a été simplement dédoublée pour permettre d'évaluer séparément le degré de mémorisation et le degré de compréhension. Lors de la rédaction de cette dimension dans les deux formes précédentes,"mémorisation" et "compréhension" ont été considérés comme les pôles opposés d'une même réalité. Cependant, les résultats ont infirmé cette assertion.

2) La dimension 26 de la forme B (Digressions) a donné lieu à deux dimensions dans la forme D: 15. Digressions désirables
27. Digressions indésirables.

Le pourcentage élevé de contradiction (PCD) et le manque d'entente au niveau des attentes (M_{SB}) nous ont amené à conclure que le terme "digression" peut être considéré par certains dans un sens positif et par d'autres dans un sens péjoratif. La meilleure solution semblait donc être de permettre aux étudiants d'évaluer séparément ces deux types de digressions.

3) Les dimensions 28 (Planification du travail) et 29 (Qualité de la planification) ont été regroupées en une seule dimension dans la forme D, la dimension 32: Planification du travail. La description de cette dernière demande clairement à l'étudiant de tenir compte à la fois de la fréquence et de la qualité de la planification dans son évaluation.

Seize dimensions modifiées de B à C/D, C = D

Seize dimensions de la forme B ont été modifiées et introduites dans les deux formes C et D. Elles sont identiques dans ces deux formes sans toutefois avoir nécessairement le même numéro. Chaque dimension sera donc identifiée par le numéro qu'elle a respectivement dans les formes B, C et D. Dans les cas où le titre a été modifié, nous donnerons d'abord le titre de la dimension dans la forme B et ensuite son titre dans les formes C/D.

03-11-53: Structuration
06-07-09: Fréquence des contrôles
11-06-47: Difficulté des lectures
12-08-50: Quantité de travail

16-40-22: Syntaxe
Syntaxe et vocabulaire

17-40-22: Vocabulaire
Syntaxe et vocabulaire

24-14-10: Pouvoir clarificateur
Pouvoir clarificateur des exemples

30-26-11: Echanges durant le cours
Fréquences des questions par le professeur

30-29-17: Echanges durant le cours
Fréquence des échanges d'opinions

40-37-24: Initiative des échanges
Initiative des contacts

41-38-20: Nature des échanges
Contenu des contacts

44-57-04: Degré d'empathie

48-33-58: Degré de discipline

51-52-41: Humour

52-55-59: Humilité

53-54-51: Jugement nuancé

60-39-33: Mobilité

Explications des modifications de ces dimensions

Dimension	Critères d'évaluation psychométrique des dimensions									
	MAB	S_{MAB}	S_{MA}	PCD	M_{SA}	M_{SB}	Rejet	Interco	S_{MB}	MAB MABgl.
03-11-53										
06-07-09										X
11-06-47					X	X	X			X
12-08-50		X		X						X
16-40-22	X		X						X	X
17-40-22	X	X	X							
24-14-10			X						X	X
30-26-11										
30-29-17										
40-37-24		X	X	X	X		X		X	

Dimension	MAB	S_{MAB}	S_{MA}	PCD	M_{SA}	M_{SB}	Rejet	Interco	S_{MB}	MAB MAB gl
41-38-20						X	X			
44-57-04					X				X	X
48-33-58	X		X	X					X	
51-52-41										
52-55-59	X								X	
53-54-51							X			
60-39-33	X	X		X		X				

Remarques:

1) Certaines des dimensions modifiées ne l'ont pas été à cause des critères présentés dans ce tableau. Dans le cas des dimensions 03 et 51 de la forme B (Structuration et Humour), la description de la dimension a été modifiée par souci de précision. En comparant les descriptions de ces dimensions dans la forme B et dans les formes C/D, vous remerquerez qu'elles sont plus détaillées dans ces deux dernières formes.
Quant à la dimension 30, de la forme B (Echanges durant le cours), elle a été dédoublée dans les formes C/D pour permettre une distinction entre les échanges qui ne sont, de fait, que des réponses aux questions du professeur et ceux qui sont véritablement des échanges d'opinions.

2) Les dimensions 16 et 17 de la forme B (Syntaxe et Vocabulaire) ont été réunies en une seule dimension dans les formes C/D. Le tableau présenté ci-haut montre que ces deux dimensions suscitent peu d'insatisfaction chez les étudiants (MAB). Cependant ces deux éléments peuvent s'avérer importants dans les cas extrêmes, soit un professeur qui s'exprime dans des termes trop recherchés ou par des phrases trop complexes ou, à l'inverse, un professeur dont l'expression verbale est vraiment très pauvre. Pour cette raison, ces dimensions n'ont pas été éliminées, mais il semblait inutile d'en faire deux dimensions distinctes.

Quatre dimensions modifiées de B à C et D, C ≠ D

Quatre dimensions de la forme B ont été modifiées et introduites dans les deux formes C et D mais décrites de façon différente dans la forme C et dans la forme D. Cela permettait de tester en même temps deux descriptions différentes d'une même dimension, une première, celle de la forme B, s'étant avérée plus ou moins bonne. Il serait ensuite possible, à partir des résultats de l'expérimentation des formes C et D, de choisir la description la plus adéquate. Dans certains cas, la dimension porte un titre différent dans les trois formes; nous les donnerons alors tous les trois, le premier étant celui de la forme B, le deuxième celui de la forme C et le troisième celui de la forme D. Quand la dimension porte le même titre dans les formes C et D, nous donnerons d'abord celui de la forme B et ensuite celui des formes C et D.

19-44-60: Tonalité
Capte l'attention (ton)
Tonalité de l'élocution

30-27-13: Echanges durant les cours
Fréquence des questions par les étudiants

39-35-48: Echanges hors cours
Contacts hors cours (terrain académique)
Contacts hors cours en terrain académique

39-36-38: Echanges hors cours
Contacts hors cours (terrain non-académique)
Contacts hors cours en terrain "non-académique"

54-49-49: Degré de patience
Patience

Explications des modifications de ces dimensions

Dimension	Critères d'évaluation psychométrique des dimensions									
	MAB	S_{MAB}	S_{MA}	PCD	M_{SA}	M_{SB}	Rejet	Interco	S_{MB}	MAB MABgl.
19-44-60									X	
30-27-13										
39-35-48					X	X				
39-36-38					X	X				
54-49-49	X		X						X	

Remarques:

1) Dimension 19-44-60: dans la forme C, cette dimension fait partie d'un trio de dimensions appelées à mesurer diverses façons de capter l'attention. Pour pouvoir évaluer l'importance de l'effet de halo créé par la juxtaposition des trois dimensions dans C, nous les avons isolées dans D. Cet isolement a nécessité un remaniement des descriptions.

2) Dimension 30-27-13: la différence entre les descriptions de cette dimension dans les formes C (dim. 27) et D (dim. 13) est dûe à l'isolement de la dimension 13 d'avec la dimension 11 dans la forme D. L'objectif de l'isolement de ces deux dimensions dans la forme D était de vérifier un effet de halo possible dû à la juxtaposition dans la forme C de deux dimensions de sens voisin.

3) La dimension 39 a été scindée en deux dimensions différentes dans les formes C et D pour obtenir une évaluation plus précise des échanges hors cours. D'autre part, les différences entre les descriptions de ces deux nouvelles dimensions dans les formes C et D (différence entre C-35 et D-48 et différence entre C-36 et D-38) tiennent uniquement à l'isolement des dimensions 38 et 48 de la forme D. L'objectif de cet isolement était de vérifier un effet de halo possible dû à la juxtaposition dans la forme C de deux dimensions de sens voisin.

Quatorze dimensions de la forme B ont été éliminées

Quatorze dimensions de la forme B ne font pas partie des formes C /ou D. Elles ont été éliminées de l'instrument. Ce sont les dimensions:

07: Difficulté des contrôles
10: Parenté entre lectures et matière
13: Parenté entre travaux et matière
14: Déduction ou induction
22: Compromission
23: Fréquence des exemples
31: Initiative des échanges
32: Contrôle de la fréquence
35: Parenté entre échange et contenu

38: Manifestations motrices malicieuses

43: Degré de dépendance face à l'attitude plus ou moins réceptive du groupe

47: Réducteur de tension

50: Préférences interpersonnelles

59: Maintien

Explications de l'élimination de ces dimensions

Dimension	Critères d'évaluation psychométrique des dimensions									
	MAB	S_{MAB}	S_{MA}	PCD	M_{SA}	M_{SB}	Rejet	Interco	S_{MB}	MAB MABgl.
07		X	X						X	
10	X	X		X	X		X			
13	X	X	X				X			
14			X	X	X	X	X			
22		X	X	X	X	X	X			
23	X		X						X	
31				X	X				X	
32	X	X	X	X		X				
35	X	X	X	X	X	X	X			
38	X		X						X	
43			X	X	X	X				X
47					X		X			X
50			X		X	X	X			
59	X	X	X							

Remarques:

1) 7 de ces dimensions suscitent très peu d'insatisfaction (MAB).

2) Pour 7 de ces dimensions, l'insatisfaction varie très peu d'une classe à l'autre (S_{MAB}).

3) Pour 11 de ces dimensions, la perception de la réalité varie très peu d'une classe à l'autre (S_{MA}).

4) 7 de ces dimensions entraînent beaucoup de contradiction (FCD).

5) Pour 8 de ces dimensions les étudiants ne s'entendent pas quant à leur évaluation de la réalité (M_{SA}).

6) Un fort pourcentage d'étudiants ne répondent pas à 7 de ces dimensions (Rejets).

En résumé

Les dimensions des formes C et D se répartissent de la façon suivante:

1) 35 dimensions sont les mêmes dans les formes C et D.
   - 8 dimensions nouvelles;
   - 6 dimensions passées telles quelles de la forme B aux formes C/D;
   - 21 dimensions modifiées de la forme B aux formes C/D (dont 4 n'ont subi que des modifications d'échelle).

2) 21 dimensions font partie seulement de la forme C.
   - 14 dimensions nouvelles;
   - 7 dimensions modifiées de la forme B à la forme C.

3) 21 dimensions font partie seulement de la forme D.
   - 11 dimensions nouvelles;
   - 10 dimensions modifiées de la forme B à la forme D.

4) 5 dimensions sont présentes mais différentes dans les deux formes C et D.
   - 5 dimensions modifiées de la forme B à la forme C, de la forme B à la forme D et différentes dans la forme C et dans la forme D.

C. Expérimentation des formes C et D

Les formes ont été expérimentées dans 54 classes du CEGEP Bois-de-Boulogne, à l'automne 1968. Vingt-huit professeurs ont utilisé le test et vingt-six d'entre eux l'ont fait passer dans deux classes. Ces derniers administraient la forme C dans une classe et la forme D dans l'autre. Ceci permettait donc une comparaison intéressante des résultats aux deux formes parallèles de l'instrument.

Ces deux formes ont donc été l'occasion d'expérimenter un bon nombre de nouvelles dimensions, elles ont permis une étude de la stabilité des résultats pour les dimensions présentes dans les deux formes et ont permis d'observer l'effet de la position d'une dimension dans le test pour les dimensions communes aux deux formes, l'ordre des dimensions étant différent dans les deux formes. En effet, dans la forme C les dimensions d'une même section, c'est-à-dire visant un même aspect plus global de la situation pédagogique, ont été placées l'une à la suite de l'autre. Au contraire, dans la forme D, on a tenté de séparer le plus possible les dimensions d'une même section en plaçant l'une à la suite de l'autre des dimensions de sections différentes.

5. Construction de la forme F

Il n'y a pas eu de forme E du test parce que nous espérions que la forme suivante des formes C et D serait la dernière forme expérimentale de l'instrument. Nous l'avons donc nommée forme F, F pour finale. Les 61 dimensions qui composent la forme F, présentée dans l'annexe 5, ont été choisies parmi les dimensions des formes C et D, en fonction des critères d'évaluation psychométrique des dimensions.

A. Cinquante-deux dimensions sont passées telles quelles de C et/ou D à F

Cinquante-deux dimensions des formes C et/ou D ont été introduites sans aucune modification dans la forme F. De ces 52 dimensions, 9 ne faisaient partie que de la forme C, 12 ne faisaient partie que de la forme D, 23 étaient identiques dans les deux formes et 8 étaient présentes mais différentes dans les deux formes. Pour ces 8 dernières dimensions, c'est toujours la formulation expérimentée dans la forme C qui a été introduite dans la forme F.

Pour vous permettre de savoir facilement quelles sont parmi ces 52 dimensions, celles qui étaient nouvelles dans les formes C et/ou D, nous présenterons ces dimensions avec le numéro qu'elles portaient dans chacune des 5 formes du test, d'abord celui de la forme A, ensuite celui de la forme B, celui de la forme C, celui de la forme D et celui de la forme F. Par exemple la dimension 22-02-02-12-01 était la dimension 22 dans la forme A, 02 dans B,

02 dans C, 12 dans D et c'est la première dimension de la forme F. D'autre part, la dimension 00-00-03-00-02 était une nouvelle dimension expérimentée seulement dans la forme C où elle portait le numéro 03 et c'est la deuxième dimension de la forme F.

Neuf dimensions présentes seulement dans la forme C

00-00-03-00-02: Contenu substantiel
00-00-12-00-11: Informations sur l'organisation du contenu
00-00-21-00-17: Fréquence du travail en groupe
00-00-23-00-19: Stabilité de l'approche pédagogique
00-00-46-00-32: Aptitude à clarifier
17-45-50-00-37: Attitude valorisatrice
57-37-32-00-46: Agressivité verbale
20-42-51-00-53: Humeur
00-00-60-00-61: Culture générale

Remarque: 6 de ces neuf dimensions étaient nouvelles dans la forme C.

Douze dimensions présentes seulement dans la forme D

28-08-00-39-09: Degré de mémorisation
00-00-00-26-12: Approche pédagogique
35-15-00-57-13: Type d'exposé
48-28-00-32-16: Planification du travail
00-00-00-40-22: Clarté du langage
46-26-00-15-25: Digressions désirables
46-26-00-27-26: Digressions indésirables
00-00-00-43-30: Performance dramatique
07-55-00-36-31: Intellectuellement stimulant
00-00-00-44-34: Concrétisation
00-00-00-61-48: Ponctualité attendue
13-49-00-31-58: Justice

Remarque: 5 de ces douze dimensions étaient nouvelles dans la forme D

Vingt-trois dimensions identiques dans les deux formes C et D

22-02-02-12-01: Quantité de matière (par heure de cours)
+ 29-09-05-37-04: Quantité de lectures obligatoires
26-06-07-09-05: Fréquence des contrôles
23-03-11-53-10: Structuration
44-24-14-10-14: Pouvoir clarificateur des exemples
45-25-16-46-15: Synthèses
47-27-22-02-18: Matériel didactique
36-16-40-22-21: Syntaxe et vocabulaire
38-18-41-03-23: Débit
+ 40-20-42-14-24: Régularité
00-00-20-56-38: Attitude démocratique
00-00-24-42-39: Fréquence de la critique
50-30-26-11-41: Fréquence des questions par le professeur
50-30-29-17-44: Fréquence des échanges d'opinions
+ 56-36-31-05-45: Climat interpersonnel
60-40-37-24-51: Initiative des contacts
61-41-38-20-52: Nature des échanges
11-51-52-41-54: Humour
41-21-53-19-55: Objectivité
09-53-54-51-56: Jugement nuancé
10-52-55-59-57: Humilité
16-46-56-08-59: Intérêt pour les individus
18-44-57-04-60: Degré d'empathie

Remarques: 1) seulement deux de ces 23 dimensions étaient nouvelles dans les formes C/D.

2) les trois dimensions précédées d'un '+' n'ont subi aucune modification de la forme A à la forme F.

Huit dimensions présentes mais différentes dans les deux formes C et D

Pour ces huit dimensions, la formulation présentée dans la forme C a donné de meilleurs résultats que celle présentée dans la forme D. Dans les huit cas c'est donc la dimension de la forme C qui a été introduite telle quelle dans la forme F.

00-00-43-52-27: Capte l'attention

39-19-44-60-28: Capte l'attention (ton)

00-00-45-55-29: Capte l'attention (contenu)

08-54-49-49-36: Patience

00-00-25-06-40: Nature de la critique

50-30-27-13-42: Fréquence des questions par les étudiants

59-39-35-48-49: Contacts hors cours (terrain académique)

59-39-36-38-50: Contacts hors cours (terrain non-académique)

Remarque: trois de ces huit dimensions étaient nouvelles dans les formes C et D.

B. Neuf dimensions ont été modifiées de C et/ou D à F

De ces neuf dimensions seulement quatre ont subi une modification de leur description. Nous nous attarderons donc davantage à ces dimensions. Quant aux cinq autres dimensions, mentionnons que pour une dimension, il s'agit simplement d'une modification mineure de son titre; pour les quatre autres, les modifications apportées sont des changements aux échelles d'évaluation. Nous les énumérerons sans expliquer les raisons de ces modifications.

Une dimension présente seulement dans la forme C: modification du titre

00-00-48-00-35: Attentif aux aptitudes
Attentif aux aptitudes individuelles.

Deux dimensions présentes seulement dans la forme D: modification de l'échelle

28-08-00-21-08: Compréhension dans les contrôles

00-00-00-07-33: Compréhension des questions.

Deux dimensions présentes dans C et D, C≠D: modification de l'échelle

00-00-28-35-43: Responsabilité face à la fréquence réduite des questions.
Dans ce cas, c'est la dimension présentée dans la forme C qui a été conservée mais son échelle a été modifiée.

00-00-34-28-47: Forme de discipline
Cette dimension était décrite de la même façon dans les

formes C et D, seule l'échelle était différente. Dans la forme F, on a conservé la même description de la dimension mais l'échelle est différente à la fois de celle utilisée dans la forme C et de celle utilisée dans la forme D.

Quatre dimensions présentes seulement dans la forme C: modification de la description

00-00-09-00-03: Réponse aux attentes
00-00-17-00-06: Type de questions dans les contrôles (questions fermées)
00-00-19-00-07: Type de questions dans les contrôles (questions ouvertes)
00-00-10-00-20: Réponse aux attentes (approche pédagogique)

Explications de ces modifications

Dimensions	Critères d'évaluation psychométrique des dimensions									
	MAB	S_{MAB}	S_{MA}	PCD	M_{SA}	M_{SB}	Rejet	Interco	S_{MB}	MAB MAB gl.
00-00-09-00-03			X	X	X	X	X		X	
00-00-17-00-06		X		X	X	X	X			X
00-00-19-00-07		X		X	X	X	X			
00-00-10-00-20			X		X	X	X			

C. Trente dimensions des formes C et/ou D ont été éliminées

Parmi ces trente dimensions, neuf ont été éliminées à cause d'un choix à faire entre deux formulations de la même dimension, une expérimentée dans la forme C et l'autre dans la forme D. Dans ces 9 cas, c'est la formulation de la forme C qui a été retenue. Ceci a donc entraîné le rejet de neuf dimensions de la forme D.

D'autre part, sept dimensions expérimentées seulement dans la forme C ont été éliminées, sept dimensions présentes seulement dans la forme D ont été éliminées et sept dimensions présentes dans les deux formes ont été éliminées, dont six formulées de façon identique dans les deux formes.

Neuf dimensions de la forme D présentes mais différentes dans la forme C

00-00-43-52-27: Capte l'attention
39-19-44-60-28: Tonalité de l'élocution
00-00-45-55-29: Contenu captivant
08-54-49-49-36: Patience
00-00-25-06-40: Nature de la critique
50-30-27-13-42: Fréquence des questions par les étudiants
00-00-28-35-43: Responsabilité face à la fréquence réduite des questions
59-39-35-48-49: Contacts hors cours en terrain académique
59-39-36-38-50: Contacts hors cours en terrain non-académique

Sept dimensions présentes seulement dans la forme C

25-05-04[1]: Dédoublement
53-33-15 : Longueur des réponses
00-00-18 : Types de questions dans les contrôles (questions semi-ouvertes)
54-34-47 : Evaluation de la pertinence des questions
00-00-58 : Assurance
00-00-59 : Conscience professionnelle
01-58-61 : Caractéristiques physiques

Explications de l'élimination de ces dimensions

Dimensions	Critères d'évaluation psychométrique des dimensions									
	MAB	S_{MAB}	S_{MA}	PCD	M_{SA}	M_{SB}	Rejet	Interco	S_{MB}	MAB MAB gl
25-05-04	X	X	X	X	X	X				
53-33-15	X	X	X	X					X	
00-00-18		X	X	X	X	X	X			
54-34-47	X		X	X	X	X	X			X
00-00-58	X								X	
00-00-59	X	X	X						X	
01-58-61	X						X			

[1] Les deux premiers chiffres indiquent le numéro de la dimension dans la forme A, les deux autres son numéro dans la forme B et les deux derniers son numéro dans la forme C

Remarques:

1) Six de ces sept dimensions suscitaient trop peu d'insatisfaction (MAB).

2) Pour cinq de ces dimensions, la perception de la réalité ne variait pas assez d'une classe à l'autre (S_{MA}).

3) Pour quatre de ces dimensions, le degré d'insatisfaction ne varie pas assez d'une classe à l'autre (S_{MAB}).

Sept dimensions présentes seulement dans la forme D

00-00-00-01: Envergure des contrôles et examens
04-61-00-16: Ponctualité du professeur
06-56-00-25: Présence d'esprit
00-00-00-29: Rigueur d'expression demandée
00-00-00-30: Mode de participation à l'apprentissage
00-00-00-34: Engagement apparent face à la profession
00-00-00-45: Compétence académique

Explications de l'élimination de ces dimensions

Dimensions	Critères d'évaluation psychométrique des dimensions									
	MAB	S_{MAB}	S_{MA}	PCD	M_{SA}	M_{SB}	Rejet	IN-terco	S_{MB}	MAB MAB gl.
00-00-00-01		X	X							
04-61-00-16	X	X	X	X						X
06-56-00-25								X	X	
00-00-00-29	X	X	X	X	X	X	X			
00-00-00-30		X	X	X	X	X	X			
00-00-00-34	X		X				X		X	
00-00-00-45	X		X						X	

Remarques:

1) Pour six de ces dimensions, la perception de la réalité ne varie pas assez d'une classe à l'autre (S_{MA}).

2) Quatre de ces dimensions suscitent trop peu d'insatisfaction (MAB).

3) Pour quatre de ces dimensions le degré d'insatisfaction ne varie pas assez d'une classe à l'autre (S_{MAB}).

Sept dimensions présentes dans la forme C et dans la forme D

24-04-13-18: Niveau d'abstraction
21-01-01-23: Quantité globale de matière
03-60-39-33: Mobilité
31-11-06-47: Difficulté des lectures
32-12-08-50: Quantité de travail
00-00-30-54[1]: Responsabilité face à la fréquence réduite des échanges
14-48-33-58: Degré de discipline

Explications de l'élimination de ces dimensions

Dimensions	Critères d'évaluation psychométrique des dimensions									
	MAB	S_{MAB}	S_{MA}	PCD	M_{SA}	M_{SB}	Rejet	Interco	S_{MB}	MAB MAB gl.
24-04-13-18		X					X			
21-01-01-23		X		X						
03-60-39-33	X	X		X						
31-11-06-47	X	X		X			X			X
32-12-08-50	X	X		X						X
00-00-30-54		X	X	X		X	X			X
14-48-33-58	X	X		X						

Remarques:

1) Pour toutes ces dimensions, le degré d'insatisfaction ne varie pas assez d'une classe à l'autre (S_{MAB}).

2) Pour six de ces sept dimensions, le pourcentage de contradiction entre les étudiants est trop élevé.

---

[1] La dimension 00-00-30-54 est décrite de façon un peu différente dans la forme C et dans la forme D.

En résumé

Les dimensions des formes C et/ou D choisies pour construire la forme F se répartissent de la façon suivante:

Cinquante-deux dimensions conservées telles quelles

- 17 dimensions de la forme C
- 12 dimensions de la forme D
- 23 dimensions identiques dans les deux formes C et D

Neuf dimensions modifiées

- 6 dimensions de la forme C
- 2 dimensions de la forme D
- 1 dimension présente dans la forme C et dans la forme D

Expérimentation de la forme F

La forme F a été expérimentée dans 326 classes réparties dans six CEGEP au printemps 1969. Deux cent vingt-huit (228) professeurs ont utilisé l'instrument. Il s'agissait donc d'une expérimentation de beaucoup plus grande envergure que les précédentes. Chaque professeur a reçu son dossier de résultats. Celui-ci contenait un élément nouveau d'information, les normes de comparaison. C'est en effet à partir de l'expérimentation de la forme F qu'ont été construites les premières normes de comparaison des résultats permettant à chaque professeur de se situer par rapport aux autres professeurs qui avaient administré le test.

6. Construction de la forme G

La forme G, présentée dans l'annexe 6, est la forme actuelle de l'instrument, tel qu'utilisé pour l'exploitation d'automne 1970 et pour celle du printemps 1971. Cette forme n'est pas identique à la forme F, mais les différences entre ces deux formes sont mineures. Ces différences sont comparables à celles que nous avons mentionnées précédemment entre les formes A et B: certains titres

de dimensions ont été légèrement modifiés et l'ordre des dimensions n'est pas le même dans les deux formes. Cependant, le fait le plus important à souligner est qu'une dimension de la forme F a été éliminée et remplacée par une nouvelle dimension dans la forme G. Il s'agit de la dimension 43 de la forme F: Responsabilité face à la fréquence réduite des questions. Cette dimension posait un problème surtout à cause du taux très élevé de rejets. Un trop grand nombre d'étudiants s'abstenaient de répondre à cette dimension. Pour cette raison, elle a été remplacée par une nouvelle dimension qui avait été expérimentée dans la forme anglaise du test, SPOT[1] test, et qui donnait de bien meilleurs résultats. Cette dimension porte le numéro 38 dans la forme G et s'intitule "Questions stimulantes".

Précisons immédiatement que nous ne tiendrons pas compte de cette dimension, qui est vraiment un cas exceptionnel, dans notre étude des dimensions éliminées présentée au point III de cette partie du texte.

---

[1] SPOT: Students' Perceptions of Teachers.

II - Les sections de chacune des formes

Dans chacune des formes du test, les dimensions sont regroupées en sections. Ces sections sont différentes d'une forme à l'autre, non seulement parce que les dimensions ne sont pas les mêmes dans toutes les formes, mais surtout parce que différents modes de regroupements ont été essayés. Nous vous présenterons les sections de chacune des formes et nous essaierons ensuite de comparer ces différents regroupements de dimensions.

1. Les sections de la forme A

Les dimensions de la forme A ont été regroupées en quatre sections:

A. La PERSONNALITÉ du professeur
B. Le CONTENU du cours
C. La PRÉSENTATION du contenu
D. L'INTERACTION entre professeur et élèves.

Ce regroupement en sections ne s'est fait à partir d'aucun critère statistique, mais simplement d'après le contenu des dimensions.

Dans le questionnaire, les dimensions sont regroupées selon les sections et le titre de la section précède chaque bloc de dimensions. Les quatre sections ne contiennent pas toutes le même nombre de dimensions:

Section I, Personnalité: dimensions 1 à 20 (20 dimensions)
Section II, Contenu: dimensions 21 à 33 (13 dimensions)
Section III, Présentation: dimensions 34 à 49 (16 dimensions)
Section IV, Interaction: dimensions 50 à 61 (12 dimensions).

La section I, portant sur les caractéristiques de la Personnalité du professeur, est donc celle qui comprend le plus grand nombre de dimensions. La section III, Présentation, vient en deuxième rang, la section II, Contenu, vient en troisième et la section IV, Interaction, vient en quatrième.

2. Les sections de la forme B

Les sections de la forme B sont les mêmes que celles de la forme A. Les dimensions de ces deux formes étaient les mêmes et nous n'avons pas essayé d'autres modes de regroupement. Encore ici, les dimensions d'une même section sont placées l'une à la suite de l'autre sans toutefois, que le titre de la section soit mentionné. Cette décision, de ne pas inscrire le titre d'une section au début du groupe de dimensions qui la composent, avait pour but de diminuer les possibilités d'effets de halo dans l'évaluation des dimensions d'une même section. En voyant le titre de la section, les étudiants ont peut-être plus tendance à évaluer de la même façon les dimensions de cette section.

D'autre part, l'ordre des sections n'est pas le même dans la forme B que dans la forme A:

Section I: Contenu du cours
Section II: Présentation du contenu
Section III: Interaction entre professeurs et élèves
Section IV: Personnalité du professeur.

La section I de la forme A, Personnalité du professeur , a été placée en dernier dans la forme B pour diminuer une certaine résistance à répondre au test qui pourrait provenir du fait que la section Personnalité regroupe des dimensions plus délicates à évaluer. De plus, nous faisions l'hypothèse que le fait d'évaluer d'abord les caractéristiques de la personnalité du professeur pouvait influencer l'évaluation des autres sections. Si certains aspects de la personnalité du professeur déplaisent beaucoup à des étudiants et que ceux-ci doivent d'abord s'arrêter à ces aspects pour répondre au test, peut-être auront-ils tendance à être plus sévères dans l'évaluation du contenu du cours, de sa présentation ou de l'interaction entre eux et le professeur.

En résumé, les sections de la forme B sont les mêmes que celles de la forme A, les seules différences entre les deux formes étant que l'ordre des sections n'est pas le même et que leur titre n'est pas mentionné dans le questionnaire.

3. Les sections des formes C et D

Pour les dimensions des formes C et D, le mode de regroupement en sections a été complètement repensé. Trois personnes y ont travaillé et chacune a esquissé un modèle. Ces modèles ont été discutés et finalement, l'entente s'est faite sur le mode de regroupement suivant:

I Emetteur personnel
II Emetteur pédagogique
III Message - contenu
IV Message - forme technique
V Message - forme interpersonnelle
VI Relations interpersonnelles (d'ordre socio-émotif)

Cependant, il a été difficile de placer les 61 dimensions de chacune des formes C et D dans ces six sections. Dans certains cas il a même fallu procéder par vote pour décider de quelle section ferait partie telle ou telle dimension. Voici comment se répartissent les dimensions des deux formes dans ces six sections.

Section I: Emetteur personnel

Cette section regroupe les dimensions qui ont trait aux caractéristiques personnelles du professeur. Elle contient 11 dimensions de la forme C et 12 dimensions de la forme D.

Section II: Emetteur pédagogique

Cette section regroupe les dimensions qui se rapportent aux "attitudes pédagogiques" du professeur (v.g. "attentif aux aptitudes", "attitude valorisatrice", etc.). Elle contient 10 dimensions de la forme C et 11 dimensions de la forme D.

Ces deux premières sections des formes C et D seraient comparables à la section I de la forme A et à la section IV de la forme B qui portaient sur les caractéristiques de la Personnalité du professeur.

Section III: Message - contenu

Cette section regroupe les dimensions se rapportant au contenu du cours. Elle contient 10 dimensions de la forme C et 10 dimensions de la forme D. Cette section serait facilement comparable à la section II de la forme A et à la section I de la forme B qui s'intitulaient "Contenu du cours".

Section IV: Message - forme technique

Cette section regroupe les dimensions qui mesurent l'aspect plus formel du cours par ses éléments d'ordre plutôt technique; par exemple, "Structuration", "Synthèses", "Fréquence du travail en groupe", etc. Elle contient 14 dimensions de la forme C et 13 dimensions de la forme D. Cette section est comparable à la section III de la forme A et à la section II de la forme B: "Présentation du cours".

Section V: Message - forme interpersonnelle

Cette section regroupe les dimensions qui mesurent elles aussi l'aspect plus formel du cours mais dans ses éléments d'ordre interpersonnel. Elle contient 8 dimensions de la forme C et 8 dimensions de la forme D. Voici quelques exemples de dimensions regroupées dans cette section: "Fréquence de la critique", "Fréquence des questions par le professeur", "Fréquence des échanges d'opinions", etc.

Section VI: Relations interpersonnelles (d'ordre socio-émotif)

Cette section regroupe les dimensions qui se rapportent aux relations entre professeur et étudiants, surtout en dehors des heures de cours, qu'elles soient d'ordre académique ou non. Elle contient 8 dimensions de la forme C et 7 dimensions de la forme D.

Les deux dernières sections des formes C et D peuvent être comparées à la section IV de la forme A et à la section III dans la forme B: Interaction entre professeur et élèves.

Sections de la forme C

Les six sections de la forme C ne contiennent pas toutes le même nombre de dimensions. La section IV, Message - forme technique, est celle qui regroupe le plus grand nombre de dimensions (14). Vient ensuite la section I, Emetteur personnel, qui est composée de 11 dimensions. Les sections II et III, Emetteur pédagogique et Message - contenu, comprennent toutes deux 10 dimensions. Enfin, les sections V et VI, Message - forme interpersonnelle et Relation interpersonnelles, regroupent chacune 8 dimensions.

Sections de la forme D

Les six sections de la forme D contiennent elles aussi des nombres différents de dimensions. Comme dans la forme C, la section IV est celle qui regroupe le plus grand nombre de dimensions, i.e. 13 dimensions. Vient ensuite la section I: 12 dimensions. La section II comprend 11 dimensions, la section III, 10 dimensions, la section V, 8 dimensions et enfin la section VI, 7 dimensions.

Le tableau suivant vous permettra de savoir, pour les deux formes C et D, quelles sont les dimensions de chacune des sections. Les dimensions seront présentées par leur numéro respectif dans la forme C et dans la forme D.

Contenu des sections des formes C et D

EMETTEUR		MESSAGE		INTERPERSONNEL	
Personnel	Pedagogique	Contenu	Forme technique	Forme interpers.	Relations interpers.
5319-5704 5608-5241 5559-5451	4022-4103 4214-3933	0123-0212 0709-0537 0647-0850	1153-1318 1410-1646 2202		3105
5100-0031 0025-0016 0061	4352-4700 5000-4949 0036	0400-0001 0027-4555 0015	0026-0057 0030-0032 1500-0021 0039-4460	2611-2713 2835-2917 3054	3200-3548 3638-3724 3820-3358 3428

5800-6100	4800-0040	0900-0300	1700-1800	2056-2442	
5900-0034	0007-4600		1900-0044	2506	
6000-0045	0043-0029		2300-1200		
			1000-2100		

Légende: La rangée supérieure contient les dimensions anciennes qui n'ont été que légèrement modifiées. Elles se retrouvent toutes dans chacune des deux formes C et D.

La seconde rangée contient les anciennes dimensions qui ont subi des changements majeurs. Elles sont réparties entre les deux formes en respectant les 6 secteurs. Sauf les 2 colonnes de droite où les dimensions étaient trop nouvelles et où nous avons préféré les dédoubler (dans C et D) pour obtenir sur elles plus d'informations.

La troisième rangée contient les dimensions tout-à-fait nouvelles. Elles sont aussi réparties entre les deux formes du test.

4. Les sections de la forme F

Le principe de regroupement des dimensions de la forme F en sections est le même que celui qui a été utilisé pour les dimensions des formes C et D. Le tableau suivant vous permettra de savoir comment se répartissent les dimensions de la forme F à travers les six sections.

Catégories	Sous-catégories	Sections	Dimensions
- A - Le message i.e. le cours	1. Ce qu'il est: caractéristiques liées au contenu du cours et aux techniques d'évaluation.	I	1 à 9 (9 dim.)
	2. Comment il est transmis: organisation des contenus et des techniques pédagogiques.	II	10 à 20 (11 dim.)

- B - L'émetteur i.e. le professeur	1. Ce qu'il est: attitudes et traits de personnalité ayant des incidences pédagogiques.	VI	53 à 61 (19 dim.)
	2. Comment il transmet: caractéristiques immédiates et médiates de l'exposé verbal.	III	21 à 30 (10 dim.)
- C - L'interaction professeur-étudiants	1. Dimension cognitive: interactions liées à la tâche d'enseignement (professeur) et/ou d'apprentissage (étudiants).	IV	31 à 44 (14 dim.)
	2. Dimension socio-émotive: interactions liées au climat socio-émotif dans et hors de la classe.	V	45 à 52 (8 dim.)

On remarque que les dimensions sont placées par blocs de sections dans le test et que les sections les plus délicates à évaluer sont reportées à la fin.

Même si les sections de la forme F sont similaires à celles des formes C et D quant aux aspects plus globaux de la situation pédagogique visés par ces sections, les dimensions qui les composent ne sont pas nécessairement les mêmes. Le tableau suivant présente les dimensions des formes C/D, conservées (modifiées ou non) dans la forme F, qui font partie de sections différentes dans les formes C/D et dans la forme F.

Donc, pour la forme F, le choix des dimensions qui composent chacune des six sections a été complètement refait. La section V de la forme F (Interaction: dimension socio-émotive) est celle qui diffère le plus, dans sa composition, de la section correspondante dans les formes C/D (Relations interpersonnelles - d'ordre socio-émotif).

Formes C/D		Forme F	
Dim.	Sections	Dim.	Sections
17-00	Message - forme technique	06	Message: ce qu'il est
19-00	" " "	07	" "
00-21	" " "	08	" "
00-39	" " "	09	" "
00-15	Message - contenu	25	Emetteur: comment il transmet
00-27	" "	26	" "
44-60	Message - forme technique	28	" "
45-55	Message - contenu	29	" "
00-36	Emetteur pédagogique	31	Interaction: dimension cognitive
46-00	" "	32	" "
00-07	" "	33	" "
00-44	Message - forme technique	34	" "
48-00	Emetteur pédagogique	35	" "
49-49	" "	36	" "
50-00	" "	37	" "
00-61	Relations interpersonnelles	38	Inter.: dim. socio-émotive

5. Les sections de la forme G

Le regroupement en sections des dimensions de la forme G est tout-à-fait différent des précédents. Cette décision de faire à nouveau un regroupement des dimensions a été prise dans le but de donner aux professeurs, en plus de leurs résultats à chacune des dimensions, des résultats plus synthétiques qui leur faciliteraient l'analyse de leur dossier.

Cette fois-ci, le regroupement en sections ne s'est pas fait simplement à partir de la similarité des contenus mesurés par les dimensions, mais plutôt à partir d'une étude des intercorrélations entre les dimensions[1].

---

[1] Pour plus de détails sur la méthodologie utilisée, veuillez vous référer à une publication précédente du Service PERPE: GAGNÉ, Françoys, Les six nouvelles sections du test PERPE, texte B-615, juin 1970, 53 pp.

Cette étude a permis d'identifier six groupes de dimensions, donc six sections:

Section I : Encadrement
Section II : Versatilité
Section III: Magnétisme
Section IV : Altérocentrisme
Section V : Climat
Section VI : Disponibilité

Section I: Encadrement

La section I est composée des 12 premières dimensions de la forme G. Ces dimensions se rapportent surtout à "l'encadrement de la situation d'apprentissage au moyen de comportements à connotation administrative". Ces comportements ont trait à la fois à l'organisation des contenus du cours et aux tâches d'apprentissage des étudiants; par exemple, les dimensions "Quantité de matière", "Structuration", "Planification du travail de l'étudiant", "Fréquence des contrôles" font partie de cette section.

Section II: Versatilité

La section II regroupe 12 dimensions, les dimensions 13 à 24. Ces dimensions concernent l'approche pédagogique adoptée par le professeur sous ses aspects techniques, c'est-à-dire si ce dernier se préoccupe d'impliquer ses étudiants dans la structuration pédagogique de l'enseignement ainsi que dans la dynamique de l'apprentissage et s'il expérimente diverses techniques pédagogiques. Par exemple, les dimensions "Mode de transmission", "Attitude démocratique", "Travail en équipes" font partie de cette section.

Section III: Magnétisme

La section III réunit 10 dimensions, les dimensions 25 à 34. Comme son titre l'indique, les dimensions de cette section réfèrent au magnétisme qu'exerce l'exposé du professeur par son contenu et par le ton employé, de même qu'aux effets de ce magnétisme sur le niveau de motivation intellectuelle des étudiants.

Section IV: Altérocentrisme

Cette section regroupe 12 dimensions, les dimensions 35 à 46. Celles-ci ont trait à une attitude fondamentale: "la centration du professeur sur l'étudiant" comme agent principal de la situation d'apprentissage. Cette attitude se manifeste en résumé de deux façons: le souci du professeur d'être compris par les étudiants et sa sensibilité, son ouverture aux informations qui lui sont données par le groupe.

Il est important de souligner que par le nombre de liens qu'entretiennent les dimensions de cette section avec des dimensions de la plupart des autres sections, la section IV peut être considérée comme "le coeur du test PERPE".

Section V: Climat

Cette section se compose de 10 dimensions, les dimensions 47 à 56. Celles-ci concernent surtout les comportements et les attitudes du professeur propres à assurer un climat interpersonnel détendu et une atmosphère de bonne entente dans la classe. On peut les scinder en deux groupes: les attitudes ou comportements "à caractère proprement pédagogique" et ceux " à caractère para-pédagogique".

Section VI: Disponibilité

La section VI ne regroupe que cinq dimensions, les dimensions 57 à 61. Comme son titre l'indique, les dimensions de cette section visent à mesurer surtout la disponibilité du professeur en dehors des périodes de cours.

Il est très difficile de comparer les sections de la forme G à celles des autres formes, le principe de regroupement des dimensions étant tout-à-fait différent. Les sections des formes C/D et F étaient facilement comparables aux sections des formes A et B puisque le regroupement des dimensions était basé sur le contenu mesuré. Dans la forme actuelle du test, des dimensions qui auraient été placées dans la même section d'après leur contenu,

font souvent partie de sections différentes; par exemple, la dimension 16 (Digressions désirables) fait partie de la section II, Versatilité, tandis que la dimension 49 (Digressions indésirables) fait partie de la section V, Climat. C'est pourquoi nous ne pousserons pas plus loin l'analyse des sections des différentes formes du test.

III - Etude des dimensions éliminées

L'étude de la valeur psychométrique des dimensions des différentes formes expérimentales du test a entraîné le rejet de 45 dimensions:

- 14 dimensions de la forme B;
- 30 dimensions des formes C et/ou D;
- 1 dimension de la forme F.

Le but de cette partie du texte est de voir si les dimensions éliminées se retrouvent plutôt dans certaines sections. En d'autres termes, l'examen de ces dimensions pourrait-il nous permettre de conclure que certains aspects de l'enseignement semblent susciter très peu d'insatisfaction chez les étudiants. Il est possible que certains aspects soient plus difficiles à mesurer.

Rappelons que nous ne tiendrons pas compte ici de la dimension de la forme F qui a été éliminée, cette dimension étant une exception.

Liste des dimensions éliminées

14 dimensions de la forme B

07: Difficulté des contrôles
10: Parenté entre lectures et matière
13: Parenté entre travaux et matière
14: Déduction ou induction
22: Compromission
23: Fréquence des exemples
31: Initiative des échanges
32: Contrôle de la fréquence
35: Parenté entre échange et contenu
38: Manifestations motrices malicieuses
43: Degré de dépendance face à l'attitude plus ou moins réceptive du groupe

47: Réducteur de tension
50: Préférences interpersonnelles
59: Maintien

7 dimensions de la forme C

04: Dédoublement
15: Longueur des réponses
18: Types de questions dans les contrôles (questions semi-ouvertes)
47: Evaluation de la pertinence des questions
58: Assurance
59: Conscience professionnelle
61: Caractéristiques physiques

16 dimensions de la forme D

01: Envergure des contrôles et examens
16: Ponctualité du professeur
25: Présence d'esprit
* 27: Capte l'attention
* 28: Tonalité de l'élocution
29: Rigueur d'expression demandée
30: Mode de participation à l'apprentissage
34: Engagement apparent face à la profession
* 36: Patience
* 40: Nature de la critique
* 42: Fréquence des questions par les étudiants
* 43: Responsabilité face à la fréquence réduite des questions
45: Compétence académique
* 49: Contacts hors cours en terrain académique
* 50: Contacts hors cours en terrain non-académique
* 59: Contenu captivant

7 dimensions des formes C et D

13-18: Niveau d'abstraction
02-23: Quantité globale de matière

39-33: Mobilité
06-47: Difficulté des lectures
08-50: Quantité de travail
30-54: Responsabilité face à la fréquence réduite des échanges
33-58: Degré de discipline

1. Elimination de 14 dimensions de la forme B

Si nous examinons ces dimensions éliminées en fonction des sections dont elles font partie nous voyons qu'elles se répartissent assez également.

Section I (Contenu de cours): 3 dimensions (07, 10 et 13)
Section II (Présentation) : 3 dimensions (14, 22 et 23)
Section III (Interaction) : 4 dimensions (31, 32, 35 et 38)
Section IV (Personnalité) : 4 dimensions (43, 47, 50 et 59)

Il semble donc ici qu'il n'y a pas de lien entre l'aspect de l'enseignement visé par une dimension et le fait que sa valeur psychométrique soit mise en doute.

2. Elimination de 30 dimensions des formes C et/ou D

Vous vous souviendrez que neuf dimensions de la forme D ont été éliminées à cause d'un choix à faire entre deux formulations de la même dimension. Ces dimensions sont précédées d'un astérisque dans la liste des dimensions éliminées. Puisque les neuf dimensions de la forme C mesurant les mêmes éléments ont été conservées, nous ne tiendrons pas compte de ces dimensions.

Les 21 autres dimensions se répartissent de la façon suivante.

a) Sept dimensions de la forme C

Section I (Emetteur personnel): 3 dimensions (58, 59 et 61)
Section II (Emetteur pédagogique): 1 dimension (47)
Section III (Message-contenu): 1 dimension (04)
Section IV (Message-forme technique): 2 dimensions (15 et 18).

b) Sept dimensions de la forme D

Section I: 4 dimensions (16, 25, 34 et 45)
Section II: 1 dimension (29)
Section III: 1 dimension (01)
Section IV: 1 dimension (30).

c) Sept dimensions des deux formes C et D

Section II: 1 dimension (39-33)
Section III: 3 dimensions (01-23, 07-46 et 08-50)
Section IV: 1 dimension (13-18)
Section V (Message-forme interpersonnelle): 1 dimension (30-54)
Section VI (Relations interpersonnelles): 1 dimension (33-58).

En examinant ces données, nous voyons que la répartition des dimensions éliminées dans les sections est différente selon que ces dimensions faisaient partie des deux formes ou qu'elles n'étaient présentes que dans une des deux formes. Pour les dimensions présentes seulement dans la forme C ou seulement dans la forme D, c'est la section I qui a perdu le plus grand nombre de dimensions et aucune dimension des sections V et VI n'a été éliminée. Pour les dimensions présentes dans les deux formes, aucune dimension de la section I n'a été éliminée et c'est dans la section III qu'on retrouve le nombre le plus élevé de dimensions éliminées.

Regroupons maintenant ces dimensions indépendamment de leur appartenance à l'une ou l'autre forme:

Section I : 7 dimensions
Section II : 3 dimensions
Section III: 5 dimensions
Section IV : 4 dimensions
Section V : 1 dimension
Section VI : 1 dimension.

Au total, c'est donc la section I qui a perdu le plus grand nombre de dimensions tandis que les sections V et VI sont celles qui en ont perdu le moins. Soulignons que parmi les dimensions de la section I qui ont été éliminées, nous retrouvons la dimension "Conscience professionnelle" (dimension 59 de la forme C) et la dimension "Compétence académique" (dimension 45 de la forme D). La principale raison du rejet de ces dimensions est qu'elles suscitaient trop peu d'insatisfaction. D'autre part, les résultats d'un sondage auprès des professeurs et des étudiants ont montré que ces deux dimensions sont considérées comme très importantes par les deux groupes. Il est intéressant de noter qu'en général les étudiants semblent satisfaits de ces deux éléments importants de la situation pédagogique.

Conclusion

Le test PERPE a été conçu dès le début comme un instrument de perfectionnement pédagogique basé sur la connaissance des perceptions étudiantes. L'identification des dimensions qu'il mesure s'est faite à partir de deux sources d'informations: les étudiants et la littérature. Cinq formes expérimentales de l'instrument ont précédé sa forme actuelle, dont deux formes parallèles, les formes C et D. Après l'expérimentation de la forme B, des critères psychométriques ont été définis pour permettre d'étudier de façon plus systématique la valeur des dimensions expérimentées. Ceux-ci ont entraîné la modification ou le rejet de plusieurs dimensions d'une forme à l'autre. Différents essais de regroupement des dimensions en sections ont été tentés, chacune des formes expérimentales ayant ses propres sections. Une étude des dimensions éliminées a permis de voir que pour la forme B, ces dimensions se répartissent à peu près également entre les sections, mais que pour les formes C et D, c'est la section portant sur les caractéristiques personnelles du professeur qui a perdu le plus grand nombre de dimensions.

Ce texte nous a donc permis de connaître les caractéristiques psychométriques du test PERPE ainsi que l'histoire des contenus qu'il mesure. C'est pour nous, du Service PERPE, la première étape d'un programme d'analyse psychométrique du test. Le but de ce programme est d'étudier en profondeur la valeur du test sous tous ses aspects. Comme vous le savez maintenant, le projet PERPE a commencé de façon très intuitive. Il nous apparaît essentiel, au point où nous en sommes de démontrer de façon plus rigoureuse la valeur du test et de ses résultats. Cela donnera lieu à plusieurs autres publications.

La deuxième étape du programme d'analyse sera une étude des échelles d'évaluation des dimensions. La publication qui en résultera sera, elle aussi, en partie d'ordre historique. Il nous semble important de décrire d'abord toutes les étapes parcourues pour arriver à la forme actuelle de l'instrument avant de publier des analyses de sa valeur.

Les étapes subséquentes porteront sur la fidélité du test, sur la notion d'insatisfaction telle que nous la mesurons, cette notion étant le construit central de l'instrument, sur la validité des mesures cumulées, sur les problèmes de normalisation, sur la purification des données, tout ceci pour arriver à une révision complète du Dossier de résultats remis aux professeurs.

Annexe 1

Liste des 53 dimensions identifiées
avant la construction de la forme A

1. Caractéristiques physiques: propreté corporelle, tenue vestimentaire, façon de se tenir en classe.

2. Justice: opinions préconçues qui se traduisent par une évaluation partiale du rendement de l'élève.

3. Préférences interpersonnelles: interactions sélectives de la part du professeur, c'est-à-dire dirigées vers certains individus ou groupes choisis.

4. Ponctualité: respect des cinquante minutes de cours....

5. Manies et tics: expressions faciales, comportements moteurs, tics verbaux.

6. Humour: reparties amusantes, facéties,....

7. Jugements nuancés: professeur qui introduit des nuances, sait peser le pour et le contre, voit toutes les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

8. Souplesse: le professeur accepte ses erreurs et est prêt à reviser ses jugements.

9. Quantité globale de matière: ceci comprend l'ensemble du matériel (notes de cours, feuilles polycopiées, lectures obligatoires) donné au cours d'un semestre.

10. Quantité de matière par unité de cours: il s'agit exclusivement des notes de cours.

11. Structuration du contenu: organisation séquentielle des chapitres, respect d'un plan de présentation, présence de fréquentes subdivisions.

12. Niveau d'abstraction du contenu: l'un des pôles se traduit par l'importance accordée aux définitions, lois, corollaires et séquences d'arguments logiques; l'autre pôle correspond, au contraire, à une centration vers le concret et la réalité, vers les applications pratiques, vers l'interprétation de situations courantes.

13. Degré de dédoublement: compénétration des contenus et des points de vue avec d'autres cours.

14. Degré de régularité: comportement d'un professeur, qui, d'une part, s'attarde indûment sur certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu, ou qui, d'autre part, livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre.

15. Mode de présentation verbale: cette dimension va de la simple lecture à l'expression spontanée.

16. Présence de synthèses: extraction des notions essentielles, effection de liens avec d'autres sections, reprise schématique d'une argumentation....

17. Matériel didactique auxiliaire: fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel pour illustrer la matière présentée.

18. Planification du travail de l'étudiant: le professeur fixe des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux....

19. Expression verbale (syntaxe): termes corrects, liaisons justes, absence d'anglicismes, phraséologies claires....

20. Expression verbale (vocabulaire): vocabulaire varié, termes choisis et expressifs, images originales....

21. Expression verbale (rythme): à l'un des extrêmes, on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend, choisit minutieusement tous ses mots; à l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre.

22. Expression verbale (tonalité): ses pôles extrêmes sont la monotonie et la vivacité.

23. Fréquence des digressions: une digression est 'une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite'.

24. Fréquence des exemples

25. Pouvoir clarificateur des exemples: les exemples viennent illuminer subitement des notions jusque là abstraites.

26. Objectivité: l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible; l'autre, décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

27. Degré de compromission: l'un des pôles décrit la personne qui se limite à présenter des faits sans prendre position; l'autre décrit celle qui avoue ses préférences.

28. Approches déductive et inductive: dans un cas, le professeur part de situations concrètes et induit ensuite des lois générales; dans l'autre, il expose un système et redescend vers les applications.

29. Quantité de travail: devoirs, laboratoires, travaux (exclusion faite de l'étude).

30. Degré de parenté entre les travaux et la matière

31. Fréquence des contrôles et examens (exclusion faite des intras)

32. Degré de mémorisation en fonction des contrôles: certains contrôles n'exigent que la mémorisation des grandes lignes et des idées générales; d'autres demandent la mémorisation des moindres détails.

33. Quantité des lectures obligatoires

34. Degré de parenté entre les lectures et la matière

35. Difficulté des lectures: vocabulaire plus ou moins technique, concepts enchevêtrés, langues étrangères....

36. Fréquence des échanges à l'intérieur du cours: on définit comme échanges toutes formes d'interaction entre professeur et étudiants, qu'il s'agisse de questions ou de discussions.

37. Fréquence des échanges à l'extérieur du cours

38. Contrôle de la fréquence des interactions par le professeur: le professeur peut limiter plus ou moins le nombre des questions ou la fréquence des discussions.

39. Contrôle de la durée des interactions par le professeur: dans quelle mesure le professeur s'attarde-t-il à une discussion, ou au contraire, réduit-il une réponse à sa plus brève expression.

40. Initiative des échanges: dans quelle proportion les étudiants et le professeur prennent-ils l'initiative des diverses formes d'interaction durant le cours.

41. Evaluation des questions posées: un pôle se caractériserait par la réponse indiscriminée de n'importe quelle question; à l'autre extrême se situerait le professeur qui se fait habituellement juge de la pertinence et du sérieux des questions.

42. Nature des interactions à l'extérieur des cours: à une extrême, les interactions sont centrées sur le contenu du cours; à l'autre, elles prennent un caractère plus personnel (activités sportives ou sociales, discussions, etc.).

43. Degré de parenté entre les échanges et le contenu: cette dimension veut mesurer la proportion des échanges qui ne sont pas de l'ordre des digressions.

44. Présence d'interaction pathologique: mauvais tours, questions qui n'ont d'autre but que de 'coincer' le professeur ou d'exploiter certaines de ses tandances....

45. Maîtrise de l'interaction: aptitude à prendre en mains les situations difficiles, à prendre rapidement des décisions qui s'imposent face à des problèmes soulevés par le groupe.

46. Attitude valorisatrice: le pôle positif correspond au professeur qui valorise l'étudiant, lui donne du support, accepte les personnes telles qu'elles sont; le pôle négatif décrit le professeur qui déprécie certains comportements étudiants, pointe et attaque des personnes et maintient un climat de tension entre lui et le groupe.

47. Chaleur: dans quelle mesure le professeur s'intéresse spontanément aux activités parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom; en somme, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

48. Intellectuellement stimulant: le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il se pose, à faire des recherches personnelles.

49. Degré d'empathie: le professeur saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension,....

50. Réducteur de tension: le professeur trouve rapidement les moyens de faire baisser toute forme de tension à l'intérieur du groupe, soit par un changement de sujet, soit par une remarque amusante, soit par un support accordé à une ou quelques personnes.

51. Degré de patience: le professeur accepte de répéter sans maugréer une explication.

52. Besoin de considération positive venant du groupe: cette dimension signifie que la livraison du cours est plus ou moins influencée par l'atmosphère. A un extrême, le professeur est totalement dépendant d'indices de réceptivité; à l'autre, il est complètement indifférent à la présence ou à l'absence d'indices de réceptivité.

53. Degré de discipline: les deux pôles se caractérisent d'une part par la pagaille et de l'autre par le militarisme.

Annexe 2

Forme A du test PERPE

Questionnaire de mesure des perceptions des étudiants sur les cours reçus

Forme expérimentale A

Juillet 1967

par

Françoys Gagné, D.Ph.(Ps.)
et
une équipe d'étudiants
du
Collège Ste-Croix

A. Caractéristiques visant la PERSONNALITE du professeur

1 - PROPRETE: propreté corporelle et vestimentaire.

1. TRES PEU PROPRE
2. PEU PROPRE
3. PLUS OU MOINS PROPRE
4. PROPRE
5. TRES PROPRE

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

2 - MAINTIEN: façon de se tenir, assis ou debout.

1. maintien TRES INCORRECT
2. maintien INCORRECT
3. maintien PLUS OU MOINS CORRECT
4. maintien CORRECT
5. maintien TRES CORRECT

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

3 - MOBILITE: fréquence et amplitude des déplacements à l'intérieur de la classe.

1. ne se déplace JAMAIS
2. se déplace RAREMENT
3. se déplace QUELQUEFOIS
4. se déplace FREQUEMMENT
5. se déplace TRES FREQUEMMENT

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

4 - PONCTUALITE: respect de l'heure fixée pour le début et la fin des cours.

1. RAREMENT ponctuel
2. PARFOIS ponctuel
3. SOUVENT ponctuel
4. PRESQUE TOUJOURS ponctuel
5. TOUJOURS ponctuel

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

5 - MANIES ET TICS: expressions faciales, comportements moteurs (gestes), tics verbaux.

1. TRES NOMBREUX tics
2. PLUSIEURS tics
3. QUELQUES tics
4. TRES PEU de tics
5. AUCUN tic

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

6 - PRESENCE D'ESPRIT: aptitude à prendre en mains des situations difficiles, à prendre rapidement les décisions qui s'imposent face à des problèmes soulevés par le groupe.

1. il se décide TRES LENTEMENT
2. il se décide LENTEMENT
3. il se décide PLUS OU MOINS RAPIDEMENT
4. il se décide RAPIDEMENT
5. il se décide TRES RAPIDEMENT

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

7 - INTELLECTUELLEMENT STIMULANT: le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles.

1. PAS DU TOUT STIMULANT
2. PEU STIMULANT
3. PLUS OU MOINS STIMULANT
4. STIMULANT
5. TRES STIMULANT

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

8 - DEGRE DE PATIENCE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur reprend des explications à la demande et pour le bénéfice de quelques-uns.

1. TRES IMPATIENT
2. IMPATIENT
3. PLUS OU MOINS PATIENT
4. PATIENT
5. TRES PATIENT

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

9 - JUGEMENT NUANCE: professeur qui, à l'intérieur de son cours, sait introduire des nuances, peser le pour et le contre; il voit toutes les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRES RAREMENT nuancé
2. RAREMENT nuancé
3. OCCASIONNELLEMENT nuancé
4. SOUVENT nuancé
5. TOUJOURS nuancé

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

10 - HUMILITE: facilité avec laquelle le professeur reconnaît sa faillibilité occasionnelle, tant au niveau de la présentation de la matière, qu'au niveau de la correction ou des gestes disciplinaires.

1. il reconnaît TRES DIFFICILEMENT ses erreurs
2. il reconnaît DIFFICILEMENT ses erreurs
3. il reconnaît PLUS OU MOINS FACILEMENT ses erreurs
4. il reconnaît FACILEMENT ses erreurs
5. il reconnaît TRES FACILEMENT ses erreurs

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

11 - HUMOUR: reparties amusantes, facéties, jeux de mots, etc....

1. AUCUN humour
2. humour TRES RARE
3. humour OCCASIONNEL
4. humour FREQUENT
5. humour TRES FREQUENT

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

12 - PREFERENCES INTERPERSONNELLES: contacts sélectifs de la part du professeur, c'est-à-dire dirigés vers certains individus ou groupes choisis, sans que cela entraîne cependant une évaluation partiale du rendement de l'étudiant.

1. TRES NOMBREUX contacts sélectifs
2. PLUSIEURS contacts sélectifs
3. QUELQUES contacts sélectifs
4. TRES PEU de contacts sélectifs
5. AUCUN contact sélectif

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

13 - INJUSTICE: présence d'opinions préconçues qui pourraient se traduire chez le professeur par une évaluation partiale du rendement de l'élève.

1. TRES NOMBREUSES opinions préconçues
2. PLUSIEURS opinions préconçues
3. QUELQUES opinions préconçues
4. TRES PEU d'opinions préconçues
5. AUCUNE opinion préconçue

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

14 - DEGRE DE DISCIPLINE: les deux pôles se caractérisent d'une part par la pagaille et de l'autre par le militarisme.

1. discipline TRES RIGIDE
2. discipline RIGIDE
3. discipline PLUS OU MOINS RIGIDE
4. discipline LACHE
5. discipline TRES LACHE

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

15 - REDUCTEUR DE TENSION: le professeur trouve rapidement les moyens pour faire baisser toute forme de tension à l'intérieur du groupe, soit par un changement de sujet, soit par une remarque amusante, soit par un appui accordé à une ou quelques personnes.

1. TRES INHABILE
2. INHABILE
3. PLUS OU MOINS HABILE
4. HABILE
5. TRES HABILE

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

16 - INTERET POUR LES INDIVIDUS: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leurs noms; en somme, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

1. PAS DU TOUT INTERESSE aux individus
2. PEU INTERESSE aux individus
3. PLUS OU MOINS INTERESSE aux individus
4. INTERESSE aux individus
5. TRES INTERESSE aux individus

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

17 - ATTITUDE VALORISATRICE: la présence de cette attitude valorisatrice se traduit par les comportements suivants: le professeur encourage les étudiants, les félicite de leur succès ou progrès, accepte les personnes telles qu'elles sont. A l'inverse, on ne le retrouve pas chez le professeur qui déprécie les étudiants, qui pointe et attaque des personnes.

1. TRES DEVALORISATEUR
2. DEVALORISATEUR
3. ATTITUDE AMBIVALENTE
4. VALORISATEUR
5. TRES VALORISATEUR

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A___

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B___

18 - DEGRE D'EMPATHIE: le terme 'empathie' signifie que le professeur saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension; il a de la facilité à se mettre 'dans la peau' des étudiants, à comprendre leur point de vue.

1. manifeste PAS DU TOUT d'empathie
2. manifeste PEU d'empathie
3. manifeste PLUS OU MOINS d'empathie
4. manifeste BEAUCOUP d'empathie
5. manifeste ENORMEMENT d'empathie

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A___

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B___

19 - DEGRE DE DEPENDANCE FACE A L'ATTITUDE PLUS OU MOINS RECEPTIVE DU GROUPE: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le livraison du cours est influencée par l'atmosphère plus ou moins réceptive des élèves. A un extrême se situe le professeur totalement dépendant des indices de réceptivité; à l'autre, le professeur complètement indifférent à la présence ou à l'absence de ces indices.

1. TRES DEPENDANT
2. DEPENDANT
3. ATTITUDE AMBIVALENTE
4. INDEPENDANT
5. TRES INDEPENDANT

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A___

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B___

20 - HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de 'bonne humeur' ou 'mauvaise humeur'. Il s'agit ici d'évaluer l'attitude ou l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. humeur HABITUELLEMENT MAUSSADE
2. humeur PLUTOT MAUSSADE
3. humeur VARIABLE
4. humeur PLUTOT JOVIALE
5. humeur HABITUELLEMENT JOVIALE

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

B. Caractéristiques visant le CONTENU du cours

21 - QUANTITE GLOBALE DE MATIERE: ceci comprend l'ensemble du matériel (notes de cours, feuilles polycopiées, lectures obligatoires) donné au cours d'un semestre.

1. TRES PEU de matière
2. PEU de matière
3. MOYENNEMENT
4. BEAUCOUP de matière
5. ENORMEMENT de matière

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

22 - QUANTITE DE MATIERE PAR UNITE DE COURS: il s'agit ici exclusivement des notes de cours.

1. TRES PEU de matière
2. PEU de matière
3. MOYENNEMENT
4. BEAUCOUP de matière
5. ENORMEMENT de matière

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

23 - STRUCTURATION: degré d'enchaînement des sections, respect d'un plan de présentation, présence de fréquentes subdivisions.

1. contenu PAS DU TOUT STRUCTURE
2. contenu TRES PEU STRUCTURE
3. contenu PLUS OU MOINS STRUCTURE
4. contenu STRUCTURE
5. contenu TRES STRUCTURE

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

24 - NIVEAU D'ABSTRACTION: une présentation abstraite se traduit par l'importance accordée aux définitions, lois, corollaires et séquences d'arguments logiques; l'autre pôle correspond, au contraire, à une centration vers le concret et la réalité, vers les applications pratiques, vers l'interprétation de situations courantes.

1. contenu TRES ABSTRAIT
2. contenu ABSTRAIT
3. contenu MIXTE
4. contenu CONCRET
5. contenu TRES CONCRET

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A___

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B___

25 - DEGRE DE DEDOUBLEMENT: compénétration des contenus et des points de vue avec d'autres cours.

1. dédoublement FREQUENT
2. dédoublement OCCASIONNEL
3. dédoublement RARE
4. dédoublement TRES RARE
5. AUCUN dédoublement

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A___

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B___

26 - FREQUENCE DES CONTROLES: il s'agit ici d'évaluer la quantité des contrôles et examens à subir, exception faite des examens intrasemestriels.

1. contrôles TRES RARES
2. contrôles RARES
3. contrôles PLUS OU MOINS FREQUENTS
4. contrôles FREQUENTS
5. contrôles TRES FREQUENTS

A. Où situez-vous de cours sur l'échelle ci-dessus? A___

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B___

27 - DIFFICULTE DES CONTROLES: dans quelle mesure les questions posées sont-elles d'envergure réduite ou étendue; dans quelle mesure portent-elles sur des notions simples ou complexes;

1. contrôles TRES FACILES
2. contrôles FACILES
3. contrôles PLUS OU MOINS DIFFICILES
4. contrôles DIFFICILES
5. contrôles TRES DIFFICILES

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A___

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B___

28 - DEGRE DE MEMORISATION: certains contrôles n'exigent que la mémorisation des grandes lignes et des idées générales; d'autres demandent la mémorisation des moindres détails.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à la mémorisation
2. UNE CERTAINE prépondérance accordée à la mémorisation
3. PARTAGE EGAL entre mémorisation et compréhension
4. UNE CERTAINE prépondérance accordée à la compréhension
5. TRES NETTE prépondérance accordée à la compréhension

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

29 - QUANTITE DE LECTURES OBLIGATOIRES: cette dimension permet d'évaluer la quantité des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, et conséquemment comme matière à examen.

1. TRES PEU de lectures obligatoires
2. PEU de lectures obligatoires
3. UN CERTAIN NOMBRE de lectures obligatoires
4. BEAUCOUP de lectures obligatoires
5. ENORMEMENT de lectures obligatoires

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

30 - PARENTE ENTRE LECTURES ET MATIERE: cette dimension veut évaluer la nature des liens existant entre le contenu des lectures obligatoires et la matière présentée aux cours.

1. liens TRES FAIBLES
2. liens FAIBLES
3. liens PLUS OU MOINS ETROITS
4. liens ETROITS
5. liens TRES ETROITS

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

31 - DIFFICULTE DES LECTURES: vocabulaire plus ou moins technique, concepts enchevêtrés, langues étrangères, etc.

1. lectures TRES FACILES
2. lectures FACILES
3. lectures PLUS OU MOINS DIFFICILES
4. lectures DIFFICILES
5. lectures TRES DIFFICILES

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

32 - QUANTITE DE TRAVAIL: ceci inclut les devoirs, laboratoires et travaux (exception faite de l'étude).

1. TRES PEU de travail
2. PEU de travail
3. PASSABLEMENT de travail
4. BEAUCOUP de travail
5. ENORMEMENT de travail

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

33 - PARENTE ENTRE TRAVAUX ET MATIERE: cette dimension permet d'évaluer le lien existant entre le contenu des travaux proposés et la matière présentée aux cours.

1. lien TRES FAIBLE
2. lien FAIBLE
3. lien PLUS OU MOINS ETROIT
4. lien ETROIT
5. lien TRES ETROIT

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

C. <u>Caractéristiques visant la PRESENTATION du contenu</u>

34 - DEDUCTION OU INDUCTION: dans l'approche inductive, le professeur part de situations concrètes et induit ensuite des lois générales; dans l'autre, il expose un système et redescend vers les applications.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à l'approche déductive
2. UNE CERTAINE prépondérance accordée à l'approche déductive
3. PARTAGE EGAL entre les deux approches
4. UNE CERTAINE prépondérance accordée à l'approche inductive
5. TRES NETTE prépondérance accordée à l'approche inductive.

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

35 - MODE DE PRESENTATION: cette dimension veut rejoindre la façon qu'a un professeur de livrer le contenu de son cours. Elle va de la simple lecture à l'expression spontanée.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à la lecture
2. UNE CERTAINE prépondérance accordée à la lecture
3. PARTAGE EGAL entre les deux
4. UNE CERTAINE prépondérance accordée à la lecture
5. TRES NETTE prépondérance accordée à la lecture

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

36 - SYNTAXE: dans quelle mesure retrouve-t-on les caractéristiques suivantes: termes corrects, liaisons justes, absence d'anglicismes, phraséologie claire, etc....

1. syntaxe TRES INCORRECTE
2. syntaxe INCORRECTE
3. syntaxe POUS OU MOINS CORRECTE
4. syntaxe CORRECTE
5. syntaxe TRES CORRECTE

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

37 - VOCABULAIRE: dans quelle mesure le professeur utilise-t-il un vocabulaire varié, des termes choisis et expressifs, des images originales, etc....

1. vocabulaire TRES PAUVRE
2. vocabulaire PAUVRE
3. vocabulaire PLUS OU MOINS RICHE
4. vocabulaire RICHE
5. vocabulaire TRES RICHE

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

38 - RYTHME: a l'un des extrêmes, on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend, choisit minutieusement tous ses mots; a l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre.

1. rythme TRES LENT
2. rythme LENT
3. rythme MOYEN
4. rythme RAPIDE
5. rythme TRES RAPIDE

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____

B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

39 - TONALITE: ses pôles extrêmes sont la monotonie et la vivacité.

1. TRES MONOTONE
2. MONOTONE
3. PASSABLEMENT VIVANT
4. VIVANT
5. TRES VIVANT

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

40 - REGULARITE: à l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu; à l'autre extrême, se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matiere d'un cours à l'autre.

1. TRES IRREGULIER
2. IRREGULIER
3. PLUS OU MOINS REGULIER
4. REGULIER
5. TRES REGULIER

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

41 - OBJECTIVITE: l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. TRES PEU OBJECTIF
2. PEU OBJECTIF
3. PLUS OU MOINS OBJECTIF
4. OBJECTIF
5. TRES OBJECTIF

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

42 - COMPROMISSION: l'un des pôles décrit la personne qui se limite a présenter des faits sans prendre position; l'autre décrit le professeur qui affirme ses options.

1. ne se compromet JAMAIS
2. se compromet RAREMENT
3. se compromet de TEMPS EN TEMPS
4. se compromet SOUVENT
5. se compromet TRES SOUVENT

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

43 - FREQUENCE DES EXEMPLES: il s'agit ici d'informations ou de faits utilisés pour clarifier, appuyer, illustrer une loi ou un concept.

1. exemples TRES RARES
2. exemples RARES
3. exemples OCCASIONNELS
4. exemples FREQUENTS
5. exemples TRES FREQUENTS

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

44 - POUVOIR CLARIFICATEUR: cette dimension veut mesurer la qualité des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Idéalement, les exemples devraient illuminer subitement des notions jusque là abstraites.

1. exemples TRES RAREMENT éclairants
2. exemples RAREMENT éclairants
3. exemples OCCASIONNELLEMENT éclairants
4. exemples FREQUEMMENT éclairants
5. exemples TRES FREQUEMMENT éclairants

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

45 - SYNTHESES: le terme 'synthèses' signifie ici l'extraction des notions essentielles, l'effection de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc....

1. synthèses ABSENTES
2. synthèses RARES
3. syntheses OCCASIONNELLES
4. synthèses FREQUENTES
5. synthèses TRES FREQUENTES

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

46 - DIGRESSIONS: il s'agit ici de mesurer le nombre de digressions faites par le professeur dans la présentation de sa matière. Une digression est"une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite". (Larousse).

1. digressions TRES FREQUENTES
2. digressions FREQUENTES
3. digressions OCCASIONNELLES
4. digressions RARES
5. digressions TRES RARES

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

47 - MATERIEL DIDACTIQUE: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements, etc....) pour illustrer la matiere présentée.

1. AUCUNE utilisation
2. utilisation RARE
3. utilisation OCCASIONNELLE
4. utilisation FREQUENTE
5. utilisation TRES FREQUENTE

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A___
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B___

48 - PLANIFICATION DU TRAVAIL: le terme planification signifie que le professeur fixe des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux.... On veut connaître par cette dimension le nombre des fois où le professeur intervient pour planifier le travail de l'étudiant, indépendamment de la qualité de cette planification (cf. dimension suivante).

1. planifie TRES RAREMENT
2. planifie RAREMENT
3. planifie OCCASIONNELLEMENT
4. planifie SOUVENT
5. planifie TRES SOUVENT

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A___
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B___

49 - QUALITE DE LA PLANIFICATION: cette dimension veut évaluer avec quel degré de minutie le professeur planifie le travail de l'étudiant. A un extrême se situerait le professeur qui n'indique que le sujet et la date de remise; à l'autre, le professeur qui précise jusque dans les détails la méthodologie à suivre.

1. TRES PEU de précisions
2. PEU de précisions
3. UN CERTAIN NOMBRE de précisions
4. BEAUCOUP de précisions
5. ENORMEMENT de précisions

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A___
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B___

D. Caractéristiques visant l'INTERACTION entre professeur et élèves

50 - ECHANGES DURANT LE COURS: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des échanges durant les cours. On définit comme échanges toutes formes d'interaction entre professeur et étudiants, qu'il s'agisse de questions, de réponses ou de discussions.

1. échanges TRES RARES
2. échanges RARES
3. échanges PLUS OU MOINS FREQUENTS
4. échanges FREQUENTS
5. échanges TRES FREQUENTS

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

51 - INITIATIVE DES ECHANGES: il s'agit ici d'évaluer qui, du professeur ou des élèves prend habituellement l'initiative des diverses formes d'interaction ou d'échange durant le cours.

1. TRES NETTE prépondérance du professeur
2. UNE CERTAINE prépondérance du professeur
3. PARTAGE EGAL de l'initiative
4. UNE CERTAINE prépondérance des étudiants
5. TRES NETTE prépondérance des étudiants

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

52 - CONTROLE DE LA FREQUENCE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur limite plus ou moins le nombre des questions ou la fréquence des discussions.

1. il limite CONSIDERABLEMENT
2. il limite BEAUCOUP
3. il limite PLUS OU MOINS
4. il limite PEU
5. il limite TRES PEU

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

53 - CONTROLE DE LA DUREE: dans quelle mesure le professeur s'attarde-t-il à une discussion, ou au contraire, réduit-il une réponse à sa plus brève expression.

1. il contrôle BEAUCOUP la durée
2. il contrôle PASSABLEMENT la durée
3. il contrôle PEU la durée
4. il contrôle TRES PEU la durée
5. il ne contrôle PAS DU TOUT la durée

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

54 - EVALUATION DES QUESTION: un pôle se caractériserait par des réponses indiscriminées à n'importe quelle question; à l'autre extrême, se situerait le professeur qui se fait habituellement juge de la pertinence et du sérieux des questions.

1. évalue TRES SOUVENT la pertinence des questions
2. évalue SOUVENT la pertinence des questions
3. évalue OCCASIONNELLEMENT la pertinence des questions
4. évalue RAREMENT la pertinence des questions
5. évalue TRES RAREMENT la pertinence des questions

A. Où situez-vous votre professeur sur l'échelle ci-dessus ? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

55 - PARENTE ENTRE ECHANGES ET CONTENU: cette dimension permet d'évaluer la proportion des interactions entre le professeur et les élèves qui <u>ne sont pas</u> de l'ordre des digressions.

1. interactions TRES RAREMENT apparentées au contenu
2. interactions RAREMENT apparentées au contenu
3. interactions OCCASIONNELLEMENT apparentées au contenu
4. interactions FREQUEMMENT apparentées au contenu
5. interactions PRESQUE TOUJOURS apparentées au contenu

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

56 - CLIMAT INTERPERSONNEL: ce terme correspond à la présence ou absence de tension et d'agressivité entre le professeur et les élèves.

1. climat TRES FREQUEMMENT tendu
2. climat FREQUEMMENT tendu
3. climat OCCASIONNELLEMENT tendu
4. climat RAREMENT tendu
5. climat TRES RAREMENT tendu

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

57 - MANIFESTATIONS VERBALES MALICIEUSES: cette dimension évalue la fréquence des questions qui n'ont d'autre but que de 'coincer' le professeur ou d'exploiter certaines de ses tendances

1. manifestations verbales malicieuses TRES FREQUENTES
2. manifestations verbales malicieuses FREQUENTES
3. manifestations verbales malicieuses OCCASIONNELLES
4. manifestations verbales malicieuses TRES RARES
5. AUCUNE manifestation verbale malicieuse

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

58 - MANIFESTATIONS MOTRICES MALICIEUSES: il s'agit ici de mesurer la fréquence des comportements ou gestes malicieux: mauvais tours, gribouillages au tableau, lancement d'avions en papier, etc....

1. manifestations motrices malicieuses TRES FREQUENTES
2. manifestations motrices malicieuses FREQUENTES
3. manifestations motrices malicieuses OCCASIONNELLES
4. manifestations motrices malicieuses TRES RARES
5. AUCUNE manifestation motrice malicieuse

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait? B____

59 - ECHANGES HORS COURS: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des échanges entre professeur et étudiants en dehors des cours. On définit comme échanges toutes formes d'interaction, qu'il s'agisse de questions, de réponses ou de discussions.

1. échanges TRES RARES
2. échanges RARES
3. échanges OCCASIONNELS
4. échanges FREQUENTS
5. échanges TRES FREQUENTS

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

60 - INITIATIVE DES ECHANGES: il s'agit ici d'évaluer qui, du professeur ou des élèves, prend habituellement l'initiative des diverses formes d'échanges <u>en dehors</u> des cours.

1. TRES NETTE prépondérance du professeur
2. UNE CERTAINE prépondérance du professeur
3. PARTAGE EGAL des initiatives
4. UNE CERTAINE prépondérance des élèves
5. TRES NETTE prépondérance des élèves

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

61 - NATURE DES ECHANGES: à un extrême, les échanges sont centrés sur le contenu du cours; à l'autre, ils prennent un caractère plus personnel (activités sportives ou sociales, discussions, etc....).

1. TRES NETTE prépondérance du contenu scolaire
2. UNE CERTAINE prépondérance du contenu scolaire
3. PARTAGE EGAL entre les questions scolaires et les questions personnelles
4. UNE CERTAINE prépondérance accordée aux questions personnelles
5. TRES NETTE prépondérance accordée aux questions personnelles

A. Où situez-vous ce cours sur l'échelle ci-dessus? A____
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? B____

Annexe 3

Forme B du test PERPE

T E S T P E R P E

Perceptions étudiantes de la relation professeur-élèves

Forme expérimentale B

Avril 1968

par

François Gagné, D.Ph.(Ps.)
et
une équipe d'étudiants
du
Collège de Maisonneuve

DIRECTIVES AUX REPONDANTS

IMPORTANT

Le présent questionnaire a pour but de vous faire évaluer de façon très détaillée le cours du professeur qui se trouve présentement devant vous. Vos réponses lui permettront de connaître avec beaucoup de précision les attitudes de votre groupe face à son cours et l'aideront sûrement dans la réévaluation de son enseignement. Il importe donc que vous répondiez à ce questionnaire aussi sérieusement et objectivement que possible.

1. Le test PERPE utilise 61 dimensions différentes pour évaluer un même cours. Chaque dimension est définie par:
   a) un titre en majuscules;
   b) une brève description du sens précis de la dimension;
   c) une échelle d'évaluation en 5 points, où chaque point est défini par une courte périphrase.

2. Pour chacune des dimensions, vous aurez à répondre à deux questions.

   Question A: "Où se situe présentement ce professeur (ou ce cours) sur l'échelle d'évaluation?"

   Vos réponses à cette question devraient être basées sur ce qui se passe DE FAIT en classe, sur la marche REELLE du cours que vous évaluez. Après avoir choisi sur l'échelle d'évaluation le point qui représente le mieux votre perception, vous devrez inscrire sur la feuille de réponses le numéro entre 1 et 5 correspondant à ce point.

   Question B: "Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?"

   Si, en réponse à la question B, vous choisissez le même point de l'échelle d'évaluation que celui choisi pour répondre à la question A, c'est que vous vous considérez SATISFAIT(E) de la façon dont la dimension se réalise dans ce cours. Mais, si vous choisissez un autre point de l'échelle, c'est que vous vous considérez plus ou moins INSATISFAIT(E) et désirez un changement dans la direction de votre second choix.

3. Distribuées sur les deux côtés de la feuille de réponses apparaissent 61 cases doubles. Chaque couple porte le numéro d'une dimension. Les lettres A et B indiquent où placer les réponses aux deux questions de chaque dimension. Rappelons que vous devez inscrire dans CHAQUE case le numéro entre 1 et 5 correspondant au point de l'échelle d'évaluation que vous avez choisi. Inscrivez UN SEUL chiffre par case.

4. Si, pour une dimension donnée, vous jugez:
   a) soit que vous ne pouvez évaluer le professeur (ou le cours) sur la dimension,
   b) soit que la dimension ne s'applique aucunement à ce cours (ou ce professeur),

   inscrivez le chiffre "9" dans la(les) case(s) correspondante(s) sur la feuille de réponses.

5. N'oubliez pas de compléter sur la feuille de réponses la section réservée à quelques informations d'ordre général, en marquant d'un "X" les cases appropriées.

S.V.P. N'ECRIVEZ PAS DANS CE CAHIER.

1.- QUANTITE GLOBALE DE MATIERE: ceci comprend l'ensemble du matériel donné au cours d'un semestre (notes de cours, polycopies, lectures obligatoires).

1. QUANTITE TRES FAIBLE de matière
2. QUANTITE FAIBLE de matière
3. QUANTITE MOYENNE de matière
4. GRANDE QUANTITE de matière
5. TRES GRANDE QUANTITE de matière

A. Où se situe <u>présentement</u> ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

2.- QUANTITE DE MATIERE PAR HEURE DE COURS: il est question ici exclusivement de la quantité habituelle de notes de cours par période.

1. QUANTITE TRES FAIBLE de matière
2. QUANTITE FAIBLE de matière
3. QUANTITE MOYENNE de matière
4. GRANDE QUANTITE de matière
5. TRES GRANDE QUANTITE de matière

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

3.- STRUCTURATION: degré d'enchaînement des sections, respect d'un plan de présentation, présence de fréquentes subdivisions.

1. contenu TRES PEU STRUCTURE
2. contenu PEU STRUCTURE
3. contenu PARTIELLEMENT STRUCTURE
4. contenu STRUCTURE
5. contenu TRES STRUCTURE

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

4.- NIVEAU D'ABSTRACTION: une présentation abstraite se traduit par l'importance accordée aux définitions, lois, corollaires et séquences d'arguments logiques; l'autre pôle consiste au contraire à se centrer sur le concret et la réalité, sur les applications pratiques, sur l'interprétation de situations courantes.

1. contenu TRES ABSTRAIT
2. contenu PLUTOT ABSTRAIT
3. contenu MIXTE
4. contenu PLUTOT CONCRET
5. contenu TRES CONCRET

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

5.- DEGRE DE DEDOUBLEMENT: compénétration des contenus et des points de vue avec d'autres cours au programme.

1. dédoublement FREQUENT
2. dédoublement OCCASIONNEL
3. dédoublement RARE
4. dédoublement TRES RARE
5. dédoublement NUL

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

NOTE: le chiffre '9', inscrit à la place des nombres 1, 2, 3, 4, ou 5 sur la feuille de réponses, signifie que vous ne pouvez évaluer le professeur (ou le cours) sur la dimension en question, ou encore que la dimension ne s'applique aucunement à ce cours (ou ce professeur).

6.- FREQUENCE DES CONTROLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles et examens à subir, exception faite des examens intra-semestriels.

1. AUCUN contrôle
2. contrôles RARES
3. contrôles OCCASIONNELS
4. contrôles FREQUENTS
5. contrôles TRES FREQUENTS

A. Où se situe présentement ce professeur (ou ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait (e)?

7.- DIFFICULTE DES CONTROLES: l'évaluation doit porter le degré de difficulté moyen des questionnaires présentés par le professeur.

1. contrôles TRES FACILES
2. contrôles FACILES
3. contrôles PLUS OU MOINS DIFFICILES
4. contrôles DIFFICILES
5. contrôles TRES DIFFICILES

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

8.- DEGRE DE MEMORISATION: certains contrôles n'exigent que la mémorisation des grandes lignes et des idées générales; d'autres demandent la mémorisation des moindres détails.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à la mémorisation
2. UNE CERTAINE prépondérance accordée à la mémorisation
3. PARTAGE EGAL entre mémorisation et compréhension
4. UNE CERTAINE prépondérance accordée à la compréhension
5. TRES NETTE prépondérance accordée à la compréhension

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

9.- QUANTITE DE LECTURES OBLIGATOIRES: cette dimension permet d'évaluer la quantité des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, et conséquemment, comme matière à examen.

1. TRES PEU de lectures obligatoires
2. PEU de lectures obligatoires
3. UN CERTAIN NOMBRE de lectures obligatoires
4. BEAUCOUP de lectures obligatoires
5. ENORMEMENT de lectures obligatoires

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

10.- PARENTE ENTRE LECTURES ET MATIERE: cette dimension veut évaluer la nature des liens entre le contenu des lectures obligatoires et la matière présentée aux cours.

1. liens TRES FAIBLES
2. liens FAIBLES
3. liens PLUS OU MOINS ETROITS
4. liens ETROITS
5. liens TRES ETROITS

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

11.- DIFFICULTE DES LECTURES: vocabulaire plus ou moins technique, concepts enchevêtrés, langues étrangères, etc.

1. lectures TRES FACILES
2. lectures FACILES
3. lectures PARTIELLEMENT DIFFICILES
4. lectures DIFFICILES
5. lectures TRES DIFFICILES

A. Où se situe présentement ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

12.- QUANTITE DE TRAVAIL: ceci inclut les devoirs, laboratoires et travaux (exception faite de l'étude).

1. TRES PEU de travail
2. PEU de travail
3. PASSABLEMENT de travail
4. BEAUCOUP de travail
5. ENORMEMENT de travail

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

13.- PARENTE ENTRE TRAVAUX ET MATIERE: cette dimension permet d'évaluer le lien existant entre le contenu des travaux proposés et la matière présentée aux cours.

1. lien TRES FAIBLE
2. lien FAIBLE
3. lien PLUS OU MOINS ETROIT
4. lien ETROIT
5. lien TRES ETROIT

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

14.- DEDUCTION OU INDUCTION: dans l'approche inductive, le professeur part de situations concrètes et induit ensuite des lois générales; dans l'autre, il expose un système et redescend vers les applications.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à l'approche déductive
2. UNE CERTAINE prépondérance accordée à l'approche déductive
3. PARTAGE EGAL entre les deux approches
4. UNE CERTAINE prépondérance accordée à l'approche inductive
5. TRES NETTE prépondérance accordée à l'approche inductive

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

15.- MODE DE PRESENTATION: cette dimension veut rejoindre la façon qu'a un professeur de livrer le contenu de son cours. Elle va de la simple lecture à l'expression spontanée.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à la lecture
2. UNE CERTAINE prépondérance accordée à la lecture
3. PARTAGE EGAL entre les deux
4. UNE CERTAINE prépondérance accordée à l'expression spontanée
5. TRES NETTE prépondérance accordée à l'expression spontanée

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

16.- SYNTAXE: dans quelle mesure retrouve-t-on les caractéristiques suivantes: termes corrects, liaisons justes, absence d'anglicismes, phraséologie claire, etc...

1. syntaxe TRES INCORRECTE
2. syntaxe INCORRECTE
3. syntaxe PLUS OU MOINS CORRECTE
4. syntaxe CORRECTE
5. syntaxe TRES CORRECTE

A. Où se situe présentement ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

17.- VOCABULAIRE: dans quelle mesure le professeur utilise-t-il un vocabulaire varié, des termes choisis et expressifs, des images originales, etc...

1. vocabulaire TRES PAUVRE
2. vocabulaire PAUVRE
3. vocabulaire PLUS OU MOINS RICHE
4. vocabulaire RICHE
5. vocabulaire TRES RICHE

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

18.- RYTHME: à l'un des extrêmes on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend, choisit minutieusement tous ses mots; à l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre.

1. rythme TRES LENT
2. rythme LENT
3. rythme MOYEN
4. rythme RAPIDE
5. rythme TRES RAPIDE

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

19.- TONALITE: ses pôles extrêmes sont la monotonie et la vivacité.

1. TRES MONOTONE
2. MONOTONE
3. PASSABLEMENT VIVANT
4. VIVANT
5. TRES VIVANT

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

20.- REGULARITE: à l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu; à l'autre extrême, se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre.

1. TRES IRREGULIER
2. IRREGULIER
3. PLUS OU MOINS REGULIER
4. REGULIER
5. TRES REGULIER

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

21.- OBJECTIVITE: l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. TRES PEU OBJECTIF
2. PEU OBJECTIF
3. PLUS OU MOINS OBJECTIF
4. OBJECTIF
5. TRES OBJECTIF

A. Où se situe <u>présentement</u> ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

22.- COMPROMISSION: l'un des pôles décrit la personne qui se limite à présenter des faits sans prendre position; l'autre décrit le professeur qui affirme ses options.

1. NE se compromet JAMAIS
2. se compromet RAREMENT
3. se compromet de TEMPS EN TEMPS
4. se compromet SOUVENT
5. se compromet TRES SOUVENT

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

23.- FREQUENCE DES EXEMPLES: il s'agit ici d'informations ou de faits utilisés pour clarifier, appuyer, illustrer une loi ou un concept.

1. exemples TRES RARES
2. exemples RARES
3. exemples OCCASIONNELS
4. exemples FREQUENTS
5. exemples TRES FREQUENTS

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

24.- POUVOIR CLARIFICATEUR: cette dimension veut mesurer la <u>qualité</u> des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Idéalement, les exemples devraient illuminer subitement des notions jusque là abstraites.

1. exemples TRES RAREMENT éclairants
2. exemples RAREMENT éclairants
3. exemples OCCASIONNELLEMENT éclairants
4. exemples FREQUEMMENT éclairants
5. exemples TRES FREQUEMMENT éclairants

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

25.- SYNTHESES: le terme 'synthèse' signifie ici l'extraction des notions essentielles, l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc...

1. synthèses ABSENTES
2. synthèses RARES
5. synthèses OCCASIONNELLES
4. synthèses FREQUENTES
5. synthèses TRES FREQUENTES

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

26.- DIGRESSIONS: il s'agit ici de mesurer le nombre de digressions faites par le professeur dans la présentation de sa matière. Une digression est "une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite" (Larousse).

1. digressions TRES FREQUENTES
2. digressions FREQUENTES
3. digressions OCCASIONNELLES
4. digressions RARES
5. digressions TRES RARES

A. Où se situe présentement ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

27.- MATERIEL DIDACTIQUE: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements, etc...) pour illustrer la matière présentée.

1. utilisation NULLE
2. utilisation RARE
3. utilisation OCCASIONNELLE
4. utilisation FREQUENTE
5. utilisation TRES FREQUENTE

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

28.- PLANIFICATION DU TRAVAIL: le terme planification signifie que le professeur fixe des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux... On veut connaître par cette dimension le nombre de fois où le professeur intervient pour planifier le travail de l'étudiant, indépendamment de la qualité de cette planification (cf. dimension suivante).

1. planifie TRES RAREMENT
2. planifie RAREMENT
3. planifie OCCASIONNELLEMENT
4. planifie SOUVENT
5. planifie TRES SOUVENT

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

29.- QUALITE DE LA PLANIFICATION: cette dimension veut évaluer avec quel degré de minutie le professeur planifie le travail de l'étudiant. A un extrême se situerait le professeur qui n'indique que le sujet et la date de remise; à l'autre, le professeur qui précise jusque dans les détails la méthodologie à suivre.

1. TRES PEU de précisions
2. PEU de précisions
3. UN CERTAIN NOMBRE de précisions
4. BEAUCOUP de précisions
5. ENORMEMENT de précisions

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

30.- ECHANGES DURANT LE COURS: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des échanges durant les cours. On définit comme échanges toutes formes d'interaction entre professeur et étudiants, qu'il s'agisse de questions, de réponses ou de discussions.

1. échanges TRES RARES
2. échanges RARES
3. échanges PLUS OU MOINS FREQUENTS
4. échanges FREQUENTS
5. échanges TRES FREQUENTS

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

31.- INITIATIVE DES ECHANGES: il s'agit ici d'évaluer qui, du professeur ou des élèves, prend habituellement l'initiative des diverses formes d'interaction ou d'échange durant le cours.

1. TRES NETTE prépondérance du professeur
2. UNE CERTAINE prépondérance du professeur
3. PARTAGE EGAL de l'initiative
4. UNE CERTAINE prépondérance des étudiants
5. TRES NETTE prépondérance des étudiants

A. Où se situe présentement ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

32.- CONTROLE DE LA FREQUENCE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur limite plus ou moins le nombre des questions ou la fréquence des discussions.

1. il limite CONSIDERABLEMENT
2. il limite BEAUCOUP
3. il limite PLUS OU MOINS
4. il limite PEU
5. il limite TRES PEU

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

33.- CONTROLE DE LA DUREE. dans quelle mesure le professeur s'attarde-t-il à une discussion, ou au contraire, réduit-il une réponse à sa plus brève expression.

1. il contrôle BEAUCOUP la durée
2. il contrôle PASSABLEMENT la durée
3. il contrôle PEU la durée
4. il contrôle TRES PEU la durée
5. il ne contrôle PAS DU TOUT la durée

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

34.- EVALUATION DES QUESTIONS: un pôle se caractériserait par des réponses indiscriminées à n'importe quelle question; à l'autre extrême, se situerait le professeur qui se fait habituellement juge de la pertinence et du sérieux des questions.

1. évalue TRES SOUVENT la pertinence des questions
2. évalue SOUVENT la pertinence des questions
3. évalue OCCASIONNELLEMENT la pertinence des questions
4. évalue RAREMENT la pertinence des questions
5. évalue TRES RAREMENT la pertinence des questions

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

35.- PARENTE ENTRE ECHANGE ET CONTENU: cette dimension permet d'évaluer la proportion des interactions entre le professeur et les élèves qui ne sont pas de l'ordre des digressions.

1. interactions TRES RAREMENT apparentées au contenu
2. interactions RAREMENT apparentées au contenu
3. interactions OCCASIONNELLEMENT apparentées au contenu
4. interactions FREQUEMMENT apparentées au contenu
5. interactions PRESQUE TOUJOURS apparentées au contenu

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

36.- CLIMAT INTERPERSONNEL: ce terme correspond à la présence ou absence de tension et d'agressivité entre le professeur et les élèves.

1. climat TRES FREQUEMMENT tendu
2. climat FREQUEMMENT tendu
3. climat OCCASIONNELLEMENT tendu
4. climat RAREMENT tendu
5. climat TRES RAREMENT tendu

A. Où se situe <u>présentement</u> ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

37.- MANIFESTATIONS VERBALES MALICIEUSES: cette dimension évalue la fréquence des questions qui n'ont d'autre but que de 'coincer' le professeur ou d'exploiter certaines de ses tendances.

1. manifestations verbales malicieuses TRES FREQUENTES
2. manifestations verbales malicieuses FREQUENTES
3. manifestations verbales malicieuses OCCASIONNELLES
4. manifestations verbales malicieuses TRES RARES
5. manifestations verbales malicieuses ABSENTES

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

38.- MANIFESTATIONS MOTRICES MALICIEUSES: il s'agit ici de mesurer la fréquence des comportements ou gestes malicieux: mauvais tours, gribouillages au tableau, lancement d'avions en papier, etc...

1. manifestations motrices malicieuses TRES FREQUENTES
2. manifestations motrices malicieuses FREQUENTES
3. manifestations motrices malicieuses OCCASIONNELLES
4. manifestations motrices malicieuses TRES RARES
5. manifestations motrices malicieuses ABSENTES

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

39.- ECHANGES HORS COURS: il s'agit d'évaluer la fréquence des échanges entre professeur et étudiants en dehors des cours. On définit comme échanges toutes formes d'interaction, qu'il s'agisse de questions, de réponses ou de discussions.

1. échanges TRES RARES
2. échanges RARES
3. échanges OCCASIONNELS
4. échanges FREQUENTS
5. échanges TRES FREQUENTS

40.- INITIATIVE DES ECHANGES: il s'agit ici d'évaluer qui, du professeur ou des élèves, prend habituellement l'initiative des diverses formes d'échanges <u>en dehors</u> des cours.

1. TRES NETTE prépondérance du professeur
2. UNE CERTAINE prépondérance du professeur
3. PARTAGE EGAL des initiatives
4. UNE CERTAINE prépondérance des élèves
5. TRES NETTE prépondérance des élèves

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

41.- NATURE DES ECHANGES: à un extrême, les échanges sont centrés sur le contenu du cours; à l'autre, ils prennent un caractère plus personnel (activités sportives ou sociales, discussions, etc...).

1. TRES NETTE prépondérance du contenu scolaire
2. UNE CERTAINE prépondérance du contenu scolaire
3. PARTAGE EGAL entre les questions scolaires et les questions personnelles
4. UNE CERTAINE prépondérance accordée aux questions personnelles
5. TRES NETTE prépondérance accordée aux questions personnelles

A. Où se situe <u>présentement</u> ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

42.- HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de 'bonne humeur' ou 'mauvaise humeur'. Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. humeur HABITUELLEMENT MAUSSADE
2. humeur PLUTOT MAUSSADE
3. humeur VARIABLE
4. humeur PLUTOT JOVIALE
5. humeur HABITUELLEMENT JOVIALE

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

43.- DEGRE DE DEPENDANCE FACE A L'ATTITUDE PLUS OU MOINS RECEPTIVE DU GROUPE: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure la livraison du cours est influencée par l'atmosphère plus ou moins réceptive des élèves. A un extrême se situe le professeur totalement dépendant des indices de réceptivité; à l'autre, le professeur complètement indifférent à la présence ou à l'absence de ces indices.

1. TRES DEPENDANT
2. DEPENDANT
3. ATTITUDE AMBIVALENTE
4. INDEPENDANT
5. TRES INDEPENDANT

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

44.- DEGRE D'EMPATHIE: le terme 'empathie' signifie que le professeur saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension; il a de la facilité à se mettre 'dans la peau' des étudiants, à comprendre leur point de vue.

1. NE manifeste PAS DU TOUT d'empathie
2. manifeste PEU d'empathie
3. manifeste PLUS OU MOINS d'empathie
4. manifeste BEAUCOUP d'empathie
5. manifeste ENORMEMENT d'empathie

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

45.- ATTITUDE VALORISATRICE: la présence de cette attitude valorisatrice se traduit par les comportements suivants: le professeur encourage les étudiants, les félicite de leur succès ou progrès, accepte les personnes telles qu'elles sont. A l'inverse, on ne la retrouve pas chez le professeur qui déprécie les étudiants, qui pointe et attaque ou ridiculise des personnes.

1. TRES DEVALORISATEUR
2. DEVALORISATEUR
3. ATTITUDE AMBIVALENTE
4. VALORISATEUR
5. TRES VALORISATEUR

A. Où se situe <u>présentement</u> ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

46.- INTERET POUR LES INDIVIDUS: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom, en somme, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

1. PAS DU TOUT INTERESSE aux individus
2. PEU INTERESSE aux individus
3. PLUS OU MOINS INTERESSE aux individus
4. INTERESSE aux individus
5. TRES INTERESSE aux individus

A. Où se situe présentement...? Où devrait-il se situer...?

47.- REDUCTEUR DE TENSION: le professeur trouve rapidement des moyens efficaces pour faire baisser toute forme de tension à l'intérieur du groupe, soit par un changement de sujet, soit par une remarque amusante, soit par un appui accordé à une ou quelques personnes.

1. TRES INHABILE à réduire les tensions
2. INHABILE à réduire les tensions
3. PLUS OU MOINS HABILE à réduire les tensions
4. HABILE à réduire les tensions
5. TRES HABILE à réduire les tensions

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

48.- DEGRE DE DISCIPLINE: Sans commentaires!

1. discipline TRES RIGOUREUSE
2. discipline RIGOUREUSE
3. discipline PLUS OU MOINS RIGOUREUSE
4. discipline LACHE
5. discipline TRES LACHE

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

49.- INJUSTICE: présence d'opinions préconçues qui pourraient se traduire chez le professeur par une évaluation partiale du rendement de l'élève.

1. TRES NOMBREUSES opinions préconçues
2. PLUSIEURS opinions préconçues
3. QUELQUES opinions préconçues
4. TRES PEU d'opinions préconçues
5. AUCUNE opinion préconçue

A. Où se situe présentement ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

50.- PREFERENCES INTERPERSONNELLES: contacts sélectifs de la part du professeur, c'est-à-dire dirigés vers certains individus ou groupes choisis, sans que cela entraîne cependant une évaluation partiale du rendement de l'étudiant.

1. TRES NOMBREUX contacts sélectifs
2. PLUSIEURS contacts sélectifs
3. QUELQUES contacts sélectifs
4. TRES PEU de contacts sélectifs
5. AUCUN contact sélectif

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

51.- HUMOUR: reparties amusantes, facéties, jeux de mots, etc...

1. AUCUN humour
2. humour TRES RARE
3. humour OCCASIONNEL
4. humour FREQUENT
5. humour TRES FREQUENT

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

52.- HUMILITE: facilité avec laquelle le professeur reconnaît ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière, qu'au niveau de la correction ou des gestes disciplinaires.

1. reconnaît TRES DIFFICILEMENT ses erreurs
2. reconnaît DIFFICILEMENT ses erreurs
3. reconnaît PLUS OU MOINS FACILEMENT ses erreurs
4. reconnaît FACILEMENT ses erreurs
5. reconnaît TRES FACILEMENT ses erreurs

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

53.- JUGEMENT NUANCE: professeur qui, à l'intérieur de son cours, sait introduire des nuances, peser le pour et le contre; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRES RAREMENT nuancé
2. RAREMENT nuancé
3. OCCASIONNELLEMENT nuancé
4. SOUVENT nuancé
5. TOUJOURS nuancé

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

54.- DEGRE DE PATIENCE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur reprend des explications à la demande et pour le bénéfice de quelques-uns.

1. TRES IMPATIENT
2. IMPATIENT
3. PLUS OU MOINS PATIENT
4. PATIENT
5. TRES PATIENT

A. Où se situe présentement ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

55.- INTELLECTUELLEMENT STIMULANT: le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles.

1. PAS DU TOUT stimulant
2. PEU stimulant
3. OCCASIONNELLEMENT stimulant
4. ASSEZ stimulant
5. TRES stimulant

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

56.- PRESENCE D'ESPRIT: aptitude à prendre en mains des situations difficiles, à prendre rapidement les décisions qui s'imposent face à des problèmes soulevés par le groupe.

1. il se décide TRES LENTEMENT
2. il se décide LENTEMENT
3. il se décide PLUS OU MOINS RAPIDEMENT
4. il se décide RAPIDEMENT
5. il se décide TRES RAPIDEMENT

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

57.- MANIES ET TICS: expressions faciales, comportements moteurs (gestes), tics verbaux

1. TRES NOMBREUX tics
2. PLUSIEURS tics
3. QUELQUES tics
4. TRES PEU de tics
5. AUCUN tic

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

58.- PROPRETE: propreté corporelle et vestimentaire.

1. apparence SOUVENT négligée
2. OCCASIONNELLEMENT négligée
3. apparence RAREMENT négligée
4. apparence TRES RAREMENT négligée
5. apparence JAMAIS négligée

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

59.- MAINTIEN: façon de se tenir, assis ou debout.

1. maintien NETTEMENT incorrect
2. maintien PLUTOT incorrect
3. maintien SOUVENT correct
4. maintien PRESQUE TOUJOURS correct
5. maintien TOUJOURS correct

A. Où se situe présentement ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

60.- MOBILITE: fréquence et amplitude des déplacements à l'intérieur de la classe.

1. NE se déplace JAMAIS
2. se déplace RAREMENT
3. se déplace QUELQUEFOIS
4. se déplace FREQUEMMENT
5. se déplace TRES FREQUEMMENT

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

61.- PONCTUALITE: respect de l'heure fixée pour le début et la fin des cours.

1. RAREMENT ponctuel
2. PARFOIS ponctuel
3. SOUVENT ponctuel
4. PRESQUE TOUJOURS ponctuel
5. TOUJOURS ponctuel

A. Où se situe présentement...? B. Où devrait-il se situer...?

ASSUREZ-VOUS QUE VOUS AVEZ REPONDU A TOUTES LES QUESTIONS

MERCI.

Annexe 4

Formes C et D du test PERPE

T E S T P E R P E

Perceptions étudiantes de la relation
professeur - étudiants

Forme expérimentale C

Novembre 1968

par

François Gagné, D. Ph. (Ps.)
Coordonnateur de recherches pédagogiques
Collège de Maisonneuve

Tous droits réservés (1967)

1. QUANTITE GLOBALE DE MATIERE: ceci comprend l'ensemble du matériel donné au cours (01(23)) d'un semestre (notes de cours, polycopies, lectures obligatoires).

1. Quantité TRES FAIBLE.
2. Quantité FAIBLE
3. Quantité PLUS ou MOINS GRANDE
4. GRANDE quantité
5. TRES GRANDE quantité

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

2. QUANTITE DE MATIERE PAR HEURE DE COURS: il est question ici exclusivement de la (02(12)) quantité habituelle de notes de cours par période.

1. Quantité TRES FAIBLE
2. Quantité FAIBLE
3. Quantité PLUS ou MOINS GRANDE
4. GRANDE quantité
5. TRES GRANDE quantité

3. CONTENU SUBSTANTIEL: le professeur qui présente "un contenu substantiel" est ce- (03(00)) lui dont on a l'impression qu'il utilise pleinement le temps mis à sa disposition. Il procède en allant directement à l'essentiel plutôt qu'en couvrant superficiellement ou en périphérie les contenus abordés.

1. Contenu RAREMENT substantiel
2. Contenu OCCASIONNELLEMENT substantiel
3. Contenu SOUVENT substantiel
4. Contenu TRES SOUVENT substantiel
5. Contenu TOUJOURS substantiel

4. DEDOUBLEMENT: ce terme est utilisé pour décrire le professeur qui présente un (04(00)) contenu déjà vu dans un cours d'une autre discipline sans mettre en évidence l'optique ou le point de vue propre à sa discipline; d'où, l'impression nette de répétitions inutiles.

1. dédoublement FREQUENT
2. dédoublement OCCASIONNEL
3. dédoublement RARE
4. dédoublement TRES RARE
5. dédoublement NUL

5. QUANTITE DE LECTURES OBLIGATOIRES: cette dimension permet d'évaluer la quantité (05(37)) des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, et conséquemment, comme matière à examen.

1. TRES PEU de lectures
2. PEU de lectures
3. UN CERTAIN NOMBRE de lectures
4. BEAUCOUP de lectures
5. ENORMEMENT de lectures

6. DIFFICULTE DES LECTURES: la difficulté des lectures peut tenir à plusieurs facteurs.
(06(47)) Mentionnons notamment: le vocabulaire très technique, la langue étrangère, des concepts enchevêtrés, des bases insuffisantes pour aborder ces lectures, leur longueur, etc....

1. lectures TRES FACILES
2. lectures FACILES
3. lectures PLUS ou MOINS DIFFICILES
4. lectures DIFFICILES
5. lectures TRES DIFFICILES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

7. FREQUENCE DES CONTROLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles sous
(07(09)) forme de travaux, devoirs, récitations, etc..., exception faite des examens semestriels.

1. AUCUN contrôle
2. contrôles TRES RARES
3. contrôles RARES
4. contrôles OCCASIONNELS
5. contrôles FREQUENTS

8. QUANTITE DE TRAVAIL: ceci inclut les devoirs, laboratoires et travaux <u>demandés</u> par
(08(50)) le professeur. Bien distinguer du travail fourni par l'étudiant!

1. TRES PEU de travail
2. PEU de travail
3. PASSABLEMENT de travail
4. BEAUCOUP de travail
5. ENORMEMENT de travail

9.-10. REPONSE AUX ATTENTES: les attentes des étudiants peuvent se situer aussi bien au
(09(00)) plan du contenu qu'au plan de l'approche pédagogique. A l'aide de la premiè-
(10(00)) re échelle ci-dessous, vous devez évaluer si le <u>contenu</u> présenté correspond ou non à l'image que vous en aviez avant d'aborder le cours. La seconde échelle porte plutôt sur l'<u>approche pédagogique</u>, c'est-à-dire sur l'image préalable que vous en aviez. Soulignons que votre "image préalable" pouvait être autant <u>négative</u> que <u>positive</u>. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

(9)
1. contenu TRES DIFFERENT de mes attentes
2. contenu ASSEZ DIFFERENT de mes attentes
3. contenu PARTIELLEMENT DIFFERENT de mes attentes
4. contenu PEU DIFFERENT de mes attentes
5. contenu PAS DU TOUT DIFFERENT de mes attentes

(10)
1. approche pédagogique TRES DIFFERENTE
2. approche pédagogique ASSEZ DIFFERENTE
3. approche pédagogique PARTIELLEMENT DIFFERENTE
4. approche pédagogique PEU DIFFERENTE
5. approche pédagogique PAS DU TOUT DIFFERENTE

11. STRUCTURATION: il s'agit d'évaluer ici le degré d'organisation interne du contenu
(11(53)) présenté. La présence d'une telle charpente se manifeste par le degré d'enchaînement des sections, le respect d'un plan de présentation, la présence de fréquentes subdivisions.

1. contenu TRES PEU STRUCTURE
2. contenu PEU STRUCTURE
3. contenu PARTIELLEMENT STRUCTURE
4. contenu STRUCTURE
5. contenu TRES STRUCTURE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

12. INFORMATIONS SUR L'ORGANISATION DU CONTENU: il s'agit ici d'évaluer jusqu'à quel
(12(00)) point le professeur informe au départ les étudiants de la structure de son cours, fait des retours pour se resituer dans le plan présenté, prévient les étudiants des changements apportés au plan initial, etc.... Ces informations peuvent être données verbalement ou par écrit.

1. informations TRES RARES
2. informations RARES
3. informations OCCASIONNELLES
4. informations FREQUENTES
5. informations TRES FREQUENTES

13. NIVEAU D'ABSTRACTION: une présentation abstraite se traduit par l'importance accor-
(13(18)) dée aux définitions, lois, corollaires et séquences d'arguments logiques; l'autre pôle consiste au contraire à se centrer sur le concret et la réalité, sur les applications pratiques, sur l'interprétation de situations courantes.

1. contenu TRES ABSTRAIT
2. contenu PLUTOT ABSTRAIT
3. contenu MIXTE
4. contenu PLUTOT CONCRET
5. contenu TRES CONCRET

14. POUVOIR CLARIFICATEUR DES EXEMPLES: cette dimension veut mesurer la qualité des
(14(10)) exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Normalement, les exemples devraient permettre à l'étudiant de mieux saisir des notions difficiles à comprendre.

1. TRES RAREMENT éclairants
2. RAREMENT éclairants
3. OCCASIONNELLEMENT éclairants
4. FREQUEMMENT éclairants
5. TRES FREQUEMMENT éclairants

15. LONGUEUR DES REPONSES: un professeur peut accorder plus ou moins de temps aux ré-
(15(00)) ponses données aux questions des étudiants. Certains répondront assez longuement alors que d'autres réduiront la réponse à sa plus brève expression.

1. habituellement TRES COURTES
2. habituellement COURTES
3. habituellement PLUS ou MOINS LONGUES
4. habituellement LONGUES
5. habituellement TRES LONGUES

16. SYNTHESES: le terme "synthèse" signifie ici l'extraction des notions essentielles,
(16(46)) l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc....

1. synthèses ABSENTES
2. synthèses RARES
3. synthèses OCCASIONNELLES
4. synthèses FREQUENTES
5. synthèses TRES FREQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

17.-18.-19. TYPES DE QUESTIONS DANS LES CONTROLES: une des dimensions qualitatives des
(17(00)) contrôles est le caractère "ouvert" ou "fermé" des questions qui les compo-
(18(00)) sent. Une question est "très ouverte" lorsque la longueur de la réponse
(19(00)) n'est aucunement limitée (ex.: contrôle ne comprenant qu'une ou deux questions "dissertatives"). Une question est jugée "très fermée" lorsque la longueur des réponses est restreinte au minimum (ex.: questionnaire "objectif"). Entre ces deux extrêmes se situent divers intermédiaires (ex.: questions où l'espace pour répondre est bloqué en pouces ou en nombres de lignes; questionnaire où la limite de longueur est fixée par le nombre de questions, etc...). Les trois échelles ci-dessous veulent mesurer la fréquence réelle (A) et désirée (B) des trois principaux types de questions.

1. questions fermées TRES RARES
2. questions fermées RARES
3. questions fermées OCCASIONNELLES
4. questions fermées FREQUENTES
5. questions fermées TRES FREQUENTES

1. questions semi-ouvertes TRES RARES
2. questions semi-ouvertes RARES
3. questions semi-ouvertes OCCASIONNELLES
4. questions semi-ouvertes FREQUENTES
5. questions semi-ouvertes TRES FREQUENTES

1. questions ouvertes TRES RARES
2. questions ouvertes RARES
3. questions ouvertes OCCASIONNELLES
4. questions ouvertes FREQUENTES
5. questions ouvertes TRES FREQUENTES

20. ATTITUDE DEMOCRATIQUE: il s'agit d'évaluer la part d'autonomie laissée aux étudiants
(20(56)) dans le choix de certains contenus de cours et de certaines politiques pédagogiques ou administratives. A l'un des pôles se situe le professeur qui encourage un maximum de prises de décisions par le groupe; à l'autre, le professeur qui prend seul toutes les décisions.

1. décisions TRES RAREMENT laissées au groupe
2. décisions RAREMENT laissées au groupe
3. décisions OCCASIONNELLEMENT laissées au groupe
4. décisions SOUVENT laissées au groupe
5. décisions TRES SOUVENT laissées au groupe

21. FREQUENCE DU TRAVAIL EN GROUPE: cette dimension évalue avec quelle fréquence le
(21(00)) professeur fait fonctionner les étudiants en groupes de discussion ou de travail.

1. JAMAIS
2. RAREMENT
3. OCCASIONNELLEMENT
4. SOUVENT
5. TRES SOUVENT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

22. MATERIEL DIDACTIQUE: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le profes-
(22(02)) seur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) pour illustrer la matière présentée.

1. utilisation NULLE
2. utilisation TRES RARE
3. utilisation RARE
4. utilisation OCCASIONNELLE
5. utilisation FREQUENTE

23. STABILITE DE L'APPROCHE PEDAGOGIQUE: la stabilité en question peut s'évaluer par
(23(00)) la plus ou moins grande fréquence des variations dans la structuration pédagogique du cours. A un extrême se situe le professeur stable, qui utilise toujours le même mode de présentation du contenu du cours. A l'autre extrême, se situerait le professeur qui varie fréquemment son approche pédagogique, emploie des techniques ou "trucs pédagogiques" différents, fait souvent des essais d'approches différents.

1. varie TRES RAREMENT son approche
2. varie RAREMENT son approche
3. varie OCCASIONNELLEMENT son approche
4. varie SOUVENT son approche
5. varie TRES SOUVENT son approche

24. FREQUENCE DE LA CRITIQUE: le terme "critique" se veut dégagé ici de sa consonnan-
(24(42)) ce habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc....

1. ne fait JAMAIS de critique
2. critique RARE
3. critique OCCASIONNELLE
4. critique FREQUENTE
5. critique TRES FREQUENTE

25. NATURE DE LA CRITIQUE: il s'agit ici d'évaluer la qualité de la critique, indépendamment de sa fréquence. A l'un des pôles se situe le professeur dont les évaluations sont constamment perçues comme dépréciatives; à l'autre, le professeur qui sait faire des commentaires aussi bien négatifs que positifs, mais toujours avec une optique constructive.
(25(06))

1. RAREMENT constructive
2. OCCASIONNELLEMENT constructive
3. SOUVENT constructive
4. TRES SOUVENT constructive
5. TOUJOURS constructive

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

26. FREQUENCE DES QUESTIONS PAR LE PROFESSEUR: les questions posées en classe peuvent provenir du professeur ou des étudiants. L'échelle ci-dessous vous permet d'évaluer la fréquence des questions posées par le professeur, pour vérifier si les étudiants ont bien compris, pour soutenir l'attention, etc....
(26(11))

1. questions TRES RARES
2. questions RARES
3. questions OCCASIONNELLES
4. questions FREQUENTES
5. questions TRES FREQUENTES

27. FREQUENCE DES QUESTIONS PAR LES ETUDIANTS: il s'agit maintenant d'évaluer la fréquence des questions posées par les étudiants, soit pour faire expliquer une notion obscure, soit pour obtenir des informations supplémentaires, etc....
(27(13))

1. questions TRES RARES
2. questions RARES
3. questions OCCASIONNELLES
4. questions FREQUENTES
5. questions TRES FREQUENTES

28. RESPONSABILITE FACE A LA FREQUENCE REDUITE DES QUESTIONS: cette dimension n'a de sens pour vous que si le nombre des questions posées par les étudiants vous est apparu réduit (dimension précédente). La fréquence peu élevée des questions posées par le groupe peut dépendre, soit de l'attitude du groupe (passivité, manque d'intérêt, d'effort créateur, d'implication personnelle, etc...), soit de l'attitude du professeur qui, d'une façon ou d'une autre, décourage l'expression des questions. Il s'agit donc d'évaluer ici le partage des responsabilités entre le professeur et les étudiants.
(28(35))

1. TRES SOUVENT attribuable au professeur
2. SOUVENT attribuable au professeur
3. OCCASIONNELLEMENT attribuable au professeur
4. RAREMENT attribuable au professeur
5. TRES RAREMENT attribuable au professeur

29. FREQUENCE DES ECHANGES D'OPINIONS: nous voulons évaluer ici la fréquence des in-
(29(17)) terventions en classe qui dépassent en envergure les échanges du type "question-réponse". Il peut s'agir tout aussi bien de discussions entre étudiants ou avec le professeur, d'apports d'objections, d'expressions spontanées d'expériences personnelles, etc....

1. échanges d'opinions TRES RARES
2. échanges d'opinions RARES
3. échanges d'opinions OCCASIONNELS
4. échanges d'opinions FREQUENTS
5. échanges d'opinions TRES FREQUENTS

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

30. RESPONSABILITE FACE A LA FREQUENCE REDUITE DES ECHANGES: cette dimension n'a de sens
(30(54)) pour vous que si le nombre des échanges d'opinions vous est apparu réduit (dimension précédente). De même que pour les questions (dimension 28), la fréquence peu élevée des échanges d'opinions peut dépendre, soit de l'attitude du groupe étudiant, soit de l'attitude du professeur. Il s'agit donc ici d'évaluer le partage des responsabilités entre le professeur et les étudiants.

1. TRES RAREMENT attribuable au groupe étudiant
2. RAREMENT attribuable au groupe étudiant
3. OCCASIONNELLEMENT attribuable au groupe étudiant
4. SOUVENT attribuable au groupe étudiant
5. TRES SOUVENT attribuable au groupe étudiant

31. CLIMAT INTERPERSONNEL: ce terme correspond à la présence ou absence de tension et
(31(05)) d'agressivité entre le professeur et les élèves.

1. climat TRES FREQUEMMENT tendu
2. climat FREQUEMMENT tendu
3. climat OCCASIONNELLEMENT tendu
4. climat RAREMENT tendu
5. climat TRES RAREMENT tendu

32. AGRESSIVITE VERBALE: chez les étudiants, elle se manifeste entre autres par des
(32(00)) questions qui n'ont d'autre but que de "coincer" le professeur ou d'exploiter certaines de ses faiblesses, par des remarques à haute voix dirigées vers le groupe, mais visant le professeur; par des réflexions très "émotives" adressées au professeur, etc....

1. agressivité verbale FREQUENTE
2. agressivité verbale OCCASIONNELLE
3. agressivité verbale RARE
4. agressivité verbale TRES RARE
5. agressivité verbale ABSENTE

FAITES COMME MOI !
REPOSEZ-VOUS
QUELQUES INSTANTS !
SCHULZ

33. DEGRE DE DISCIPLINE: il s'agit d'évaluer la fréquence des "interventions disciplinaires" faites par le professeur. Par exemple: demander à des sous-groupes ou à des individus de garder silence; réveiller des "dormeurs"; intervenir auprès de lecteurs de journeaux; etc....
(33(58))

1. interventions TRES FREQUENTES
2. interventions FREQUENTES
3. interventions OCCASIONNELLES
4. interventions RARES
5. interventions TRES RARES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

34. FORME DE DISCIPLINE: il s'agit maintenant d'évaluer la qualité des "interventions disciplinaires" indépendamment de leur fréquence. A un extrême se situent les interventions fortes ou fermes, qui peuvent parfois paraître violentes; à l'autre, on retrouve les interventions faibles, discrètement formulées, qui peuvent parfois paraître timides.
(34(28))

1. interventions TRES DISCRETES
2. interventions DISCRETES
3. interventions PLUTOT FERMES
4. interventions FERMES
5. interventions TRES FERMES

35.- 36. CONTACTS HORS COURS: les contacts "professeur-étudiants" en dehors des cours peuvent se faire, soit "en terrain académique" (salle de cours, corridor attenant, bureau du professeur), soit "en terrain neutre" (fumoir, cafétéria, salle de jeu, terrain extérieur, endroits publics, domicile personnel, etc...). Les deux échelles ci-dessous permettent d'évaluer la fréquence des contacts sur l'un et l'autre "terrain".
(35(48))
(36(38))

(35)
1. contacts (terrain académique) TRES RARES
2. contacts (terrain académique) RARES
3. contacts (terrain académique) OCCASIONNELS
4. contacts (terrain académique) FREQUENTS
5. contacts (terrain académique) TRES FREQUENTS

(36)
1. contacts (terrain non-académique) TRES RARES
2. contacts (terrain non-académique) RARES
3. contacts (terrain non-académique) OCCASIONNELS
4. contacts (terrain non-académique) FREQUENTS
5. contacts (terrain non-académique) TRES FREQUENTS

37. INITIATIVE DES CONTACTS: l'initiative qu'on veut ici mesurer porte sur les contacts "en terrain académique", c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. A l'un des pôles se situe le professeur qui se dit (et qu'on sent) disponible, mais qui attend que l'initiative des contacts vienne des étudiants; à l'autre pôle, on trouve le professeur qui rappelle fréquemment sa disponibilité, invite directement des étudiants à venir le rencontrer, organise des rencontres avec quelques étudiants, etc....
(37(24))

1. prend TRES RAREMENT l'initiative
2. prend RAREMENT l'initiative
3. prend OCCASIONNELLEMENT l'initiative
4. prend SOUVENT l'initiative
5. prend TRES SOUVENT l'initiative

38. NATURE DES ECHANGES: il est toujours question ici des contacts "en terrain académique", c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. A un extrême, les échanges se centrent exclusivement sur le contenu du cours; à l'autre, ils s'orientent vers des contenus plus personnels (discussions sur des sujets parapédagogiques, consultation sur une base amicale, etc...).
(38(20))

1. contenus personnels TRES RARES
2. contenus personnels RARES
3. contenus personnels OCCASIONNELS
4. contenus personnels FREQUENTS
5. contenus personnels TRES FREQUENTS

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

39. MOBILITE: il s'agit d'évaluer la fréquence et l'amplitude des mouvements du professeur durant son cours. Certains professeurs demeurent assis (ou debouts) immobiles tout au long du cours; d'autres circulent constamment devant le groupe, ou même entre les rangées.
(39(33))

1. ne se déplace PAS DU TOUT
2. se déplace TRES PEU
3. se déplace PEU
4. se déplace PASSABLEMENT
5. se déplace BEAUCOUP

40. SYNTAXE ET VOCABULAIRE: il s'agit d'évaluer, d'une part, la relative absence de termes incorrects, d'anglicismes, de phrases boiteuses, et, d'autre part, le recours plus ou moins régulier à un vocabulaire varié, à des termes choisis et expressifs, à des images originales, etc....
(40(22))

1. expression verbale PLUTOT PAUVRE
2. expression verbale PLUS ou MOINS RICHE
3. expression verbale PLUTOT RICHE
4. expression verbale TRES RICHE
5. expression verbale EXTREMEMENT RICHE

41. DEBIT: A l'un des extrêmes on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend, choisit minutieusement tous ses mots; à l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre.
(41(03))

1. débit TRES LENT
2. débit LENT
3. débit MOYEN
4. débit RAPIDE
5. débit TRES RAPIDE

42. REGULARITE: A l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu; à l'autre extrême se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre.
(42(14))

1. TRES IRREGULIER
2. IRREGULIER
3. PLUS ou MOINS REGULIER
4. REGULIER
5. TRES REGULIER

43.-44.-45. CAPTE L'ATTENTION: le trio d'échelles ci-dessous permet d'évaluer dans
(43(52)) quelle mesure le professeur réussit (ou non) à capter l'attention du groupe
(44(60)) étudiant. Il peut le faire, soit par son expression (ton), c'est-à-dire sa
(45(55)) façon de présenter un contenu, soit par le contenu lui-même, soit par la combinaison des deux.

(43)
1. capte TRES DIFFICILEMENT l'attention
2. capte DIFFICILEMENT l'attention
3. capte PLUS ou MOINS FACILEMENT l'attention
4. capte FACILEMENT l'attention
5. capte TRES FACILEMENT l'attention

(44)
1. ton TRES MONOTONE
2. ton MONOTONE
3. ton PLUS ou MOINS VIVANT
4. ton VIVANT
5. ton TRES VIVANT

(45)
1. contenu PAS DU TOUT CAPTIVANT
2. contenu TRES PEU CAPTIVANT
3. contenu PEU CAPTIVANT
4. contenu PASSABLEMENT CAPTIVANT
5. contenu TRES CAPTIVANT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait?

46. APTITUDE A CLARIFIER: il s'agit d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur
(46(00)) trouve et présente des formes d'explications pertinentes, c'est-à-dire qui permettent de surmonter l'incompréhension de certains étudiants. Cette aptitude apparaît très nettement chez le professeur qui saisit facilement où le groupe bloque et trouve rapidement le moyen de faire disparaître ce blocage.

1. manifeste TRES RAREMENT cette aptitude
2. manifeste RAREMENT cette aptitude
3. manifeste OCCASIONNELLEMENT cette aptitude
4. manifeste SOUVENT cette aptitude
5. manifeste TRES SOUVENT cette aptitude

47. EVALUATION DE LA PERTINENCE DES QUESTIONS: face aux questions posées en classe, le
(47(00)) professeur peut donner une réponse immédiate, différer sa réponse, ou encore décider de ne pas répondre s'il croit que cette intervention convient peu. On veut évaluer ici jusqu'à quel point le professeur se fait juge de la pertinence des questions, c'est-à-dire jusqu'à quel point il fait un choix face aux questions.

1. évalue TRES RAREMENT la pertinence
2. évalue RAREMENT la pertinence
3. évalue OCCASIONNELLEMENT la pertinence
4. évalue SOUVENT la pertinence
5. évalue TRES SOUVENT la pertinence

48. ATTENTIF AUX APTITUDES: dans une classe, tous les individus n'apprennent pas à la
(48(00)) même vitesse. Dans quelle mesure le professeur tient-il compte, dans ses explications, des rythmes différents de compréhension à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire des aptitudes individuelles variables face au contenu présenté.

1. TRES RAREMENT attentif
2. RAREMENT attentif
3. OCCASIONNELLEMENT attentif
4. SOUVENT attentif
5. TRES SOUVENT attentif

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

49. PATIENCE: le terme "patience" réfère surtout à l'attitude du professeur face aux
(49(49)) questions des étudiants, face à leurs difficultés de compréhension, face à leurs variations d'humeur. A un extrême se situe le professeur très patient, qui accepte facilement de reprendre des explications; à la limite, il pourrait même être perçu comme "trop" patient. A l'autre pôle, on retrouve le professeur qui manifeste très peu de "patience pédagogique".

1. RAREMENT patient
2. OCCASIONNELLEMENT patient
3. SOUVENT patient
4. TRES SOUVENT patient
5. TOUJOURS patient

50. ATTITUDE VALORISATRICE: la présence de cette attitude valorisatrice se traduit par
(50(00)) les comportements suivants: le professeur encourage les étudiants, les félicite de leurs succès ou progrès, accepte les personnes telles qu'elles sont. A l'inverse, on ne la retrouve pas chez le professeur qui déprécie les étudiants, qui pointe, attaque ou ridiculise des personnes.

1. attitude RAREMENT valorisatrice
2. attitude OCCASIONNELLEMENT valorisatrice
3. attitude SOUVENT valorisatrice
4. attitude TRES SOUVENT valorisatrice
5. attitude TOUJOURS valorisatrice

51. HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de "bonne humeur" ou "mauvaise
(51(00)) humeur". Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. humeur RAREMENT joviale
2. humeur OCCASIONNELLEMENT joviale
3. humeur SOUVENT joviale
4. humeur TRES SOUVENT joviale
5. humeur TOUJOURS joviale

52. HUMOUR: l'humour en classe peut servir tout aussi bien à détendre l'atmosphère
(52(41)) qu'à aider le professeur à capter l'attention du groupe au plan du contenu: il devient alors "outil pédagogique". Cet humour peut prendre la forme de reparties, facéties, jeux de mots, calembours, etc....

1. AUCUN humour
2. humour TRES RARE
3. humour OCCASIONNEL
4. humour FREQUENT
5. humour TRES FREQUENT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

53. OBJECTIVITE: l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information
(53(19)) aussi objectivement que possible; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. manque SOUVENT d'objectivité
2. manque OCCASIONNELLEMENT d'objectivité
3. manque RAREMENT d'objectivité
4. manque TRES RAREMENT d'objectivité
5. ne manque JAMAIS d'objectivité

54. JUGEMENT NUANCE: ce titre réfère au professeur qui, à l'intérieur de son cours,
(54(51)) sait introduire des nuances, peser le pour et le contre; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRES RAREMENT nuancé
2. RAREMENT nuancé
3. OCCASIONNELLEMENT nuancé
4. SOUVENT nuancé
5. TOUJOURS nuancé

55. HUMILITE: il s'agit ici d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur recon-
(55(59)) naît ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière qu'au niveau de l'évaluation du rendement ou des gestes disciplinaires.

1. reconnaît TRES DIFFICILEMENT ses erreurs
2. reconnaît DIFFICILEMENT ses erreurs
3. reconnaît PLUS ou MOINS FACILEMENT ses erreurs
4. reconnaît FACILEMENT ses erreurs
5. reconnaît TRES FACILEMENT ses erreurs

56. INTERET POUR LES INDIVIDUS: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure
(56(08)) le professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom, bref, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

1. PAS DU TOUT INTERESSE
2. PEU INTERESSE
3. PLUS ou MOINS INTERESSE
4. INTERESSE
5. TRES INTERESSE

57. DEGRE D'EMPATHIE: on désigne par "empathie" l'aptitude à saisir correctement les (57(04)) idées, les attitudes et les émotions d'autrui. Un professeur "empathique" saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension; il perçoit rapidement les principales sources d'insatisfaction provenant de la situation vécue par le groupe.

1. TRES PEU empathique
2. PEU empathique
3. PLUS ou MOINS empathique
4. PLUTOT empathique
5. TRES empathique

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

58. ASSURANCE: un professeur sûr de lui-même le manifeste de diverses façons: il se (58(00)) sent à l'aise en classe et hors classe, il sait comment réagir aux questions posées, il ne perd jamais contrôle dans les situations délicates; il ne devient pas inquiet à la moindre objection apportée à ses positions académiques et/ou pédagogiques.

1. semble RAREMENT sûr de lui
2. semble OCCASIONNELLEMENT sûr de lui
3. semble SOUVENT sûr de lui
4. semble HABITUELLEMENT sûr de lui
5. semble TOUJOURS sûr de lui

59. CONSCIENCE PROFESSIONNELLE: cette dimension sert à évaluer dans quelle mesure le (59(00)) professeur semble préparer ses cours avec soin et corriger de façon attentive travaux et examens, plutôt que de se laisser mener par la loi du moindre effort.

1. conscience professionnelle SOUVENT prise en défaut
2. conscience professionnelle OCCASIONNELLEMENT prise en défaut
3. conscience professionnelle RAREMENT prise en défaut
4. conscience professionnelle TRES RAREMENT prise en défaut
5. conscience professionnelle JAMAIS prise en défaut.

60. CULTURE GENERALE: on entend ici par "culture générale" la capacité pour le profes- (60(00)) seur de se dégager des cadres de sa discipline, d'être ouvert à des domaines différents, de manifester des intérêts et des goûts très diversifiés, bref, de pouvoir dépasser aisément les frontières de sa discipline.

1. culture TRES PEU étendue
2. culture PEU étendue
3. culture ASSEZ étendue
4. culture TRES étendue
5. culture EXCEPTIONNELLEMENT étendue

61. CARACTERISTIQUES PHYSIQUES: l'image physique que présente le professeur est compo-
(61(00)) sée d'éléments très différents: traits du visage, expression, façon de s'habiller, certains gestes habituels, etc.... Dans quelle mesure certains détails de cette image physique sont-ils suffisamment agaçants pour nuire à une perception objective de sa valeur comme professeur?

1. certains aspects physiques TRES déplaisants
2. certains aspects physiques PASSABLEMENT déplaisants
3. certains aspects physiques LEGEREMENT déplaisants
4. certains aspects physiques TRES LEGEREMENT déplaisants
5. aucun aspect physique DEPLAISANT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

QUESTION AUXILIAIRE

Si vous terminez avant la fin de la période de temps allouée, nous apprécierions beaucoup que vous preniez quelques minutes pour faire la courte tâche suivante:

CHOISIR PARMI LES 61 DIMENSIONS LES CINQ (5) DIMENSIONS QUI VOUS PARAISSENT EN GENERAL LES PLUS IMPORTANTES POUR EVALUER UN PROFESSEUR.

Inscrire les numéros de ces cinq dimensions (l'ordre n'est pas important) dans les cases qui se trouvent au bas (verso) de la feuille de réponses.

Merci beaucoup.

T E S T P E R P E

Perceptions étudiantes de la relation
professeurs - étudiants

Forme expérimentale D

Novembre 1968

par

François Gagné, D. Ph. (Ps.)
Coordonnateur de recherches pédagogiques
Collège de Maisonneuve

Tous droits réservés (1967)

1. ENVERGURE DES CONTROLES ET EXAMENS: cette dimension veut évaluer la proportion de
((00)01) matière vue qui se trouve rejointe par les questions des contrôles. À un extrême se situe le professeur dont les questions portent sur des contenus partiels et isolés dans la matière; À l'autre, on trouve le professeur dont les questions rejoignent la majeure partie de la matière vue.

1. couvre TRES PARTIELLEMENT la matière
2. couvre PARTIELLEMENT la matière
3. couvre PASSABLEMENT la matière
4. couvre EN GRANDE PARTIE la matière
5. couvre TOTALEMENT la matière

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

2. MATERIEL DIDACTIQUE: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le profes-
((22)02) seur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) pour illustrer la matière présentée.

1. utilisation NULLE
2. utilisation TRES RARE
3. utilisation RARE
4. utilisation OCCASIONNELLE
5. utilisation FREQUENTE

3. DEBIT: À l'un des extrêmes on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend,
((41)03) choisit minutieusement tous ses mots; À l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre.

1. débit TRES LENT
2. débit LENT
3. débit MOYEN
4. débit RAPIDE
5. débit TRES RAPIDE

4. DEGRE D'EMPATHIE: on désigne par "empathie" l'aptitude à saisir correctement les
((57)04) idées, les attitudes et les émotions d'autrui. Un professeur "empathique" saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension; il perçoit rapidement les principale sources d'insatisfaction provenant de la situation vécue par le groupe.

1. TRES PEU empathique
2. PEU empathique
3. PLUS ou MOINS empathique
4. PLUTOT empathique
5. TRES empathique

5. CLIMAT INTERPERSONNEL: ce terme correspond à la présence ou absence de tension et
((31)05) d'agressivité entre le professeur et les élèves.

1. climat TRES FREQUEMMENT tendu
2. climat FREQUEMMENT tendu
3. climat OCCASIONNELLEMENT tendu
4. climat RAREMENT tendu
5. climat TRES RAREMENT tendu

6. NATURE DE LA CRITIQUE: le terme "critique" se veut dégagé ici de sa consonnance
((25)06) habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif le terme s'applique tout aussi bien. L'échelle ci-dessous veut évaluer la qualité de la critique, indépendamment de sa fréquence. A l'un des pôles se situe le professeur dont les évaluations sont constamment perçues comme dépréciatives; à l'autre, le professeur qui sait faire des commentaires aussi bien négatifs que positifs, mais toujours avec une optique constructive.

1. RAREMENT constructive
2. OCCASIONNELLEMENT constructive
3. SOUVENT constructive
4. TRES SOUVENT constructive
5. TOUJOURS constructive

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

7. COMPREHENSION DES QUESTIONS: cette dimension sert à évaluer dans quelle mesure le
((00)07) professeur semble comprendre les questions posées par les étudiants. Cette compréhension se révèlera dans la réponse apportée: répond-il directement et clairement à la question posée, ou semble-t-il passer tout-à-fait à côté?

1. il comprend TRES RAREMENT les questions
2. il comprend RAREMENT les questions
3. il comprend OCCASIONNELLEMENT les questions
4. il comprend SOUVENT les questions
5. il comprend TRES SOUVENT les questions

8. INTERET POUR LES INDIVIDUS: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le
((56)08) professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom, bref, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

1. PAS DU TOUT INTERESSE
2. PEU INTERESSE
3. PARTIELLEMENT INTERESSE
4. INTERESSE
5. TRES INTERESSE

9. FREQUENCE DES CONTROLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles, sous
((07)09) forme de travaux, devoirs, récitations, etc..., exception faite des examens semestriels.

1. AUCUN contrôle
2. contrôles TRES RARES
3. contrôles RARES
4. contrôles OCCASIONNELS
5. contrôles FREQUENTS

10. POUVOIR CLARIFICATEUR DES EXEMPLES: cette dimension veut mesurer la qualité des
((14)10) exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Normalement, les exemples devraient permettre à l'étudiant de mieux saisir des notions difficiles à comprendre.

1. TRES RAREMENT éclairants
2. RAREMENT éclairants
3. OCCASIONNELLEMENT éclairants
4. FREQUEMMENT éclairants
5. TRES FREQUEMMENT éclairants

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

11. FREQUENCE DES QUESTIONS PAR LE PROFESSEUR: les questions posées en classe peuvent
((26)11) provenir du professeur ou des étudiants. L'échelle ci-dessous vous permet d'évaluer la fréquence des questions posées par le professeur, pour vérifier si les étudiants ont bien compris, pour soutenir l'attention, etc....

1. questions TRES RARES
2. questions RARES
3. questions OCCASIONNELLES
4. questions FREQUENTES
5. questions TRES FREQUENTES

12. QUANTITE DE MATIERE PAR HEURE DE COURS: il est question ici exclusivement de la
((02)12) quantité habituelle de notes de cours par période.

1. quantité TRES FAIBLE
2. quantité FAIBLE
3. quantité PLUS ou MOINS GRANDE
4. GRANDE quantité
5. TRES GRANDE quantité

13. FREQUENCE DES QUESTIONS PAR LES ETUDIANTS: les questions posées en classe peuvent
((27)13) provenir du professeur ou des étudiants. L'échelle ci-dessous vous permet d'évaluer la fréquence des questions posées par les étudiants, soit pour faire expliquer une notion obscure, soit pour obtenir des informations supplémentaires, etc....

1. questions TRES RARES
2. questions RARES
3. questions OCCASIONNELLES
4. questions FREQUENTES
5. questions TRES FREQUENTES

14. REGULARITE: À l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur
((42)14) certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu; à l'autre extrême se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre.

1. TRES IRREGULIER
2. IRREGULIER
3. PLUS ou MOINS REGULIER
4. REGULIER
5. TRES REGULIER

15. DIGRESSIONS DESIRABLES: il s'agit ici de mesurer la fréquence des digressions désirables faites par le professeur durant ses cours. Une digression est "une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite" (Larousse). Elles sont désirables dans la mesure où elles détendent, permettent des liens avec le vécu, le quotidien ou l'actualité.
((00)15)

1. TRES RARES
2. RARES
3. OCCASIONNELLES
4. FREQUENTES
5. TRES FREQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

16. PONCTUALITE DU PROFESSEUR: il importe de distinguer la ponctualité du professeur comme individu de celle qu'il attend de ses étudiants. Le degré de ponctualité du professeur peut se mesurer à plusieurs moments de son cours: par exemple, arrivée en retard, fin du cours devancée, prolongation après la cloche, etc.... Votre évaluation devrait tenir compte de tous ces aspects.
((00)16)

1. TRES SOUVENT en retard
2. SOUVENT en retard
3. DE TEMPS EN TEMPS en retard
4. RAREMENT en retard
5. TRES RAREMENT en retard

17. FREQUENCE DES ECHANGES D'OPINIONS: nous voulons évaluer ici la fréquence des interventions en classe qui dépassent en envergure les échanges du type "question-réponse". Il peut s'agir tout aussi bien de discussions entre étudiants ou avec le professeur, d'apports d'objections, d'expressions spontanées d'expériences personnelles, etc....
((29)17)

1. échanges d'opinions TRES RARES
2. échanges d'opinions RARES
3. échanges d'opinions OCCASIONNELS
4. échanges d'opinions FREQUENTS
5. échanges d'opinions TRES FREQUENTS

18. NIVEAU D'ABSTRACTION: une présentation abstraite se traduit par l'importance accordée aux définitions, lois, corollaires et séquences d'arguments logiques; l'autre pôle consiste au contraire à se centrer sur le concret et la réalité, sur les applications pratiques, sur l'interprétation de situations courantes.
((13)18)

1. contenu TRES ABSTRAIT
2. contenu PLUTOT ABSTRAIT
3. contenu MIXTE
4. contenu PLUTOT CONCRET
5. contenu TRES CONCRET

19. OBJECTIVITE: l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.
((53)19)

1. manque SOUVENT d'objectivité
2. manque OCCASIONNELLEMENT d'objectivité
3. manque RAREMENT d'objectivité
4. manque TRES RAREMENT d'objectivité
5. ne manque JAMAIS d'objectivité

20. CONTENU DES CONTACTS: il est question ici des contacts "en terrain académique",
((38)20) c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. A un extrême, les échanges se centrent exclusivement sur le contenu du cours; à l'autre, ils s'orientent vers des contenus plus personnels (discussions sur des sujets parapédagogiques, consultation sur une base amicale, etc...).

1. contenus personnels TRES RARES
2. contenus personnels RARES
3. contenus personnels OCCASIONNELS
4. contenus personnels FREQUENTS
5. contenus personnels TRES FREQUENTS

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

21. COMPREHENSION DANS LES CONTROLES: cette dimension veut mesurer l'importance que le
((00)21) professeur semble accorder à la reformulation personnelle du contenu du cours (tel que perçue à travers ses contrôles et examens). Elle se manifeste par l'effort de synthèse demandé par certaines questions, par un décalage ou écart volontaire entre les notes de cours et la forme des questions, par la mise en valeur du raisonnement personnel et cohérent, etc.... Elle est beaucoup moins en valeur lorsque le professeur demande une <u>répétition très fidèle</u> du contenu présenté.

1. insiste AUCUNEMENT sur la compréhension
2. insiste TRES PEU sur la compréhension
3. insiste PEU sur la compréhension
4. insiste PASSABLEMENT sur la compréhension
5. insiste BEAUCOUP sur la compréhension

22. SYNTAXE ET VOCABULAIRE: il s'agit d'évaluer, d'une part, la relative absence de
((40)22) termes incorrects, d'anglicismes, de phrases boiteuses, et, d'autre part, le recours plus ou moins régulier à un vocabulaire varié, à des termes choisis et expressifs, à des images originales, etc....

1. expression verbale PLUTOT PAUVRE
2. expression verbale PLUS ou MOINS RICHE
3. expression verbale PLUTOT RICHE
4. expression verbale TRES RICHE
5. expression verbale EXTREMEMENT RICHE

23. QUANTITE GLOBALE DE MATIERE: ceci comprend l'ensemble du matériel donné au cours
((01)23) d'un semestre (notes de cours, polycopies, lectures obligatoires).

1. quantité TRES FAIBLE
2. quantité FAIBLE
3. quantité PLUS ou MOINS GRANDE
4. GRANDE quantité
5. TRES GRANDE quantité

24. INITIATIVE DES CONTACTS: l'initiative qu'on veut ici mesurer porte sur les contacts
((37)24) "en terrain académique", c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. A l'un des pôles se situe le professeur qui se dit (et qu'on sent) disponible, mais qui attend que l'initiative des contacts vienne des étudiants; à l'autre pôle, on trouve le professeur qui rappelle fréquemment sa disponibilité, invite directement des étudiants à venir le rencontrer, organise des rencontres avec quelques étudiants, etc....

1. prend TRES RAREMENT l'initiative
2. prend RAREMENT l'initiative
3. prend OCCASIONNELLEMENT l'initiative
4. prend SOUVENT l'initiative
5. prend TRES SOUVENT l'initiative

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

25. PRESENCE D'ESPRIT: cette dimension veut évaluer l'aptitude du professeur à prendre
((00)25) rapidement les décisions qui s'imposent face à des problèmes soulevés par le groupe; il peut s'agir tout aussi bien de décisions administratives (date d'un contrôle à changer pour mieux accomoder le groupe, barème de correction à réviser, etc...) que disciplinaires.

1. fait montre TRES RAREMENT de présence d'esprit
2. fait montre RAREMENT de présence d'esprit
3. fait montre OCCASIONNELLEMENT de présence d'esprit
4. fait montre SOUVENT de présence d'esprit
5. fait montre TRES SOUVENT de présence d'esprit

26. APPROCHE PEDAGOGIQUE: à l'un des pôles se situe le professeur qui ne livre presque
((00)26) jamais lui-même les connaissances, mais recourt à d'autres techniques pour amener l'étudiant à acquérir ces connaissances (questions en classe, travail d'équipe, travail personnel à la bibliothèque, lecture de textes polycopiés, etc...). L'autre pôle est occupé par le professeur qui présente lui-même son contenu sous forme d'exposé.

1. livre TOUJOURS lui-même des connaissances
2. livre TRES SOUVENT lui-même des connaissances
3. livre SOUVENT lui-même des connaissances
4. livre OCCASIONNELLEMENT lui-même des connaissances
5. livre RAREMENT lui-même des connaissances

27. DIGRESSIONS INDESIRABLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des digressions in-
((00)27) désirables faites par le professeur durant ses cours. Elles peuvent être caractérisées de bien des façons: elles n'apportent rien de positif, nuisent à l'atmosphère de la classe, laissent une impression de temps perdu, nuisent à l'unité des cours, etc....

1. TRES FREQUENTES
2. FREQUENTES
3. OCCASIONNELLES
4. RARES
5. TRES RARES

28. FORCE DE DISCIPLINE: il s'agit ici d'évaluer la qualité des "interventions disciplinaires", indépendamment de leur fréquence. À un extrême se situent les interventions fortes ou fermes, qui peuvent parfois paraître violentes; à l'autre, on retrouve les interventions faibles, discrètement formulées, qui peuvent parfois paraître timides.
((34)28)

1. interventions TRES FERMES
2. interventions FERMES
3. interventions PLUTOT FERMES
4. interventions DISCRETES
5. interventions TRES DISCRETES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

29. RIGUEUR D'EXPRESSION DEMANDEE: le degré de rigueur ou de précision demandé par le professeur au plan de l'expression verbale ou écrite chez l'étudiant peut s'évaluer de diverses façons: par exemple, se montre-t-il strict quant à l'usage correct du vocabulaire, courant ou technique; quant à l'apprentissage d'un tel vocabulaire; quant à la substitution de longues périphrases par des termes précis, etc...?
((00)29)

1. TRES PEU strict
2. PEU strict
3. PLUS ou MOINS strict
4. ASSEZ strict
5. TRES strict

30. MODE DE PARTICIPATION A L'APPRENTISSAGE: si le professeur présentement évalué recourt à des approches pédagogiques autres que celles de livrer lui-même des connaissances, il peut le faire de bien des façons, notamment en s'insérant plus ou moins comme "personne-ressource" dans le processus d'acquisition des connaissances. Ainsi, à un pôle se situerait le professeur qui veut être utilisé le plus possible comme "personne-ressource" par les étudiants: il fera appel conséquemment aux périodes de questions ou de synthèses, aux visites fréquentes dans les groupes de travail, etc.... L'autre pôle serait occupé par le professeur qui ne cherche pas à jouer ce rôle, mais veut plutôt agir dans le sens de conseiller méthodologique, d'interlocuteur pour clarifier des points particulièrement obscurs, de "dépanneur" occasionnel au plan de la méthode de travail.
((00)30)

1. intervient TRES FREQUEMMENT au plan du contenu
2. intervient FREQUEMMENT au plan du contenu
3. intervient OCCASIONNELLEMENT au plan du contenu
4. intervient RAREMENT au plan du contenu
5. intervient TRES RAREMENT au plan du contenu

31. JUSTICE: À un extrême se situe le professeur juste ou "équitable"; à l'autre, le professeur qui entretient sur les étudiants des opinions préconçues (positives ou négatives) qui pourraient se traduire par une évaluation partiale de leur rendement.
((00)31)

1. PEU EQUITABLE
2. PLUS ou MOINS EQUITABLE
3. PLUTOT EQUITABLE
4. TRES EQUITABLE
5. TOTALEMENT EQUITABLE

32. PLANIFICATION DU TRAVAIL: le terme planification signifie que le professeur fixe
((00)32) des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux.... Il s'agit pour vous d'évaluer la fréquence et la qualité (degré de précision des informations fournies) des interventions du professeur visant à participer à la planification de votre travail.

1. planification TRES RARE
2. planification RARE
3. planification OCCASIONNELLE
4. planification FREQUENTE
5. planification TRES FREQUENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

33. MOBILITE: il s'agit d'évaluer la fréquence et l'amplitude des mouvements du pro-
((39)33) fesseur durant son cours. Certains professeurs demeurent assis (ou debouts) immobiles tout au long du cours; d'autres circulent constamment devant le groupe, ou même entre les rangées.

1. ne se déplace PAS DU TOUT
2. se déplace TRES PEU
3. se déplace PEU
4. se déplace PASSABLEMENT
5. se déplace BEAUCOUP

34. ENGAGEMENT APPARENT FACE A LA PROFESSION: le professeur dont on peut dire qu'il
((00)34) est engagé est celui qui se tient au courant des derniers développements dans sa discipline, qui se documente, rencontre ses collègues, connaît la dimension sociale de sa profession.

1. TRES PEU ENGAGE
2. PEU ENGAGE
3. PARTIELLEMENT ENGAGE
4. ENGAGE
5. TRES ENGAGE

35. RESPONSABILITE FACE A LA FREQUENCE REDUITE DES QUESTIONS: cette dimension n'a de
((28)35) sens pour vous que si le nombre des questions posées par le groupe vous apparaît peu élevé. La fréquence peu élevée des questions posées par le groupe peut dépendre, soit de l'attitude du groupe (passivité, manque d'intérêt, d'effort créateur, d'implication personnelle, etc...), soit de l'attitude du professeur qui, d'une façon ou d'une autre, décourage l'expression des questions. Il s'agit donc d'évaluer ici le partage des responsabilités entre le professeur et les étudiants.

1. TRES RAREMENT attribuable au groupe étudiant
2. RAREMENT attribuable au groupe étudiant
3. OCCASIONNELLEMENT attribuable au groupe étudiant
4. SOUVENT attribuable au groupe étudiant
5. TRES SOUVENT attribuable au groupe étudiant

36. INTELLECTUELLEMENT STIMULANT: le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à ((00)36) réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles. Il sait "motiver", "donner le goût" du travail et du défi à relever.

1. TRES RAREMENT stimulant
2. RAREMENT stimulant
3. OCCASIONNELLEMENT stimulant
4. SOUVENT stimulant
5. TRES SOUVENT stimulant

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

37. QUANTITE DE LECTURES OBLIGATOIRES: cette dimension permet d'évaluer la quantité ((05)37) des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours et, conséquemment, comme matière à examen.

1. TRES PEU de lectures
2. PEU de lectures
3. UN CERTAIN NOMBRE de lectures
4. BEAUCOUP de lectures
5. ENORMEMENT de lectures

38. CONTACTS HORS COURS EN TERRAIN "NON -ACADEMIQUE": par terrain "non-académique" ((36)38) nous entendons: fumoir, cafétéria, salle de jeu, terrain extérieur, endroits publics, domicile personnel, taverne, etc.... Il s'agit d'évaluer ici la fréquence des contacts entre le professeur et les étudiants en terrain non-académique.

1. contacts TRES RARES
2. contacts RARES
3. contacts OCCASIONNELS
4. contacts FREQUENTS
5. contacts TRES FREQUENTS

39. DEGRE DE MEMORISATION: il s'agit d'évaluer le degré de précision de l'effort de ((00)39) mémorisation demandé par le professeur (tel que perçu à travers les contrôles et examens). Porte-t-il sur les idées générales (séquences de raisonnements, jugements critiques ou évaluatifs, etc...) ou va-t-il jusqu'aux informations très précises (dates, formules, termes techniques, etc...).

1. insiste TRES PEU sur des informations précises
2. insiste PEU sur des informations précises
3. insiste PLUS ou MOINS sur des informations précises
4. insiste BEAUCOUP sur des informations précises
5. insiste ENORMEMENT sur des informations précises

40. CLARTE DU LANGAGE: il s'agit d'évaluer dans quelle mesure le professeur adapte ((00)40) son niveau de langage à celui des étudiants, <u>sans pour autant diluer</u> le contenu présenté. Un langage clair sera exempt de termes trop techniques, de tournures trop recherchées ou compliquées à l'extrême.

1. langage TRES SOUVENT obscur
2. langage SOUVENT obscur
3. langage OCCASIONNELLEMENT obscur
4. langage RAREMENT obscur
5. langage TRES RAREMENT obscur

41. HUMOUR: l'humour en classe peut servir tout aussi bien à détendre l'atmosphère
((52)41) qu'à aider le professeur à capter l'attention du groupe au plan du contenu: il devient alors "outil pédagogique". Cet humour peut prendre la forme de reparties, facéties, jeux de mots, calembours, etc....

1. AUCUN humour
2. humour TRES RARE
3. humour OCCASIONNEL
4. humour FREQUENT
5. humour TRES FREQUENT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

42. FREQUENCE DE LA CRITIQUE: le terme "critique" se veut dégagé ici de sa consonnan-
((24)42) ce habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc....

1. ne fait JAMAIS de critique
2. critique RARE
3. critique OCCASIONNELLE
4. critique FREQUENTE
5. critique TRES FREQUENTE

43. PERFORMANCE DRAMATIQUE: il s'agit ici d'évaluer quelle utilisation volontaire le
((00)43) professeur fait de ses talents de comédien pour "amplifier" des situations qu'il veut souligner de façon particulière; jusqu'à quel point emploie-t-il l'emphase, l'exagération, les idées flamboyantes pour intéresser les gens et faire mieux comprendre.

1. composante "dramatique" JAMAIS présente
2. composante "dramatique" RAREMENT présente
3. composante "dramatique" OCCASIONNELLEMENT présente
4. composante "dramatique" FREQUEMMENT présente
5. composante "dramatique" TRES FREQUEMMENT présente

44. CONCRETISATION: il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure le professeur encoura-
((00)44) ge les étudiants à utiliser des expériences vécues (personnelles ou non) pour concrétiser les concepts plus ou moins abstraits présentés au cours. Cette concrétisation peut être encouragée aussi bien durant les cours qu'à travers les travaux et examens.

1. encourage TRES RAREMENT la concrétisation
2. encourage RAREMENT la concrétisation
3. encourage OCCASIONNELLEMENT la concrétisation
4. encourage SOUVENT la concrétisation
5. encourage TRES SOUVENT la concrétisation

45. COMPETENCE ACADEMIQUE: cette dimension fait appel à une évaluation très globale
((00)45) du professeur en ce qui concerne ce qu'on appelle sa "compétence académique", c'est-à-dire ce qui tient proprement à la qualité de la formation que semble posséder le professeur et à la façon dont il l'utilise.

1. semble TRES PEU compétent
2. semble PEU compétent
3. semble MOYENNEMENT compétent
4. semble TRES compétent
5. semble EXCEPTIONNELLEMENT compétent

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

46. SYNTHESES: le terme "synthèse" signifie ici l'extraction des notions essentielles,
((16)46) l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc....

1. synthèses ABSENTES
2. synthèses RARES
3. synthèses OCCASIONNELLES
4. synthèses FREQUENTES
5. synthèses TRES FREQUENTES

47. DIFFICULTE DES LECTURES: la difficulté des lectures peut tenir à plusieurs fac-
((06)47) teurs. Mentionnons notamment: le vocabulaire très technique, la langue étrangère, des concepts enchevêtrés, des bases insuffisantes pour aborder ces lectures, leur longueur, etc....

1. lectures TRES FACILES
2. lectures FACILES
3. lectures PLUS ou MOINS DIFFICILES
4. lectures DIFFICILES
5. lectures TRES DIFFICILES

48. CONTACTS HORS COURS EN TERRAIN ACADEMIQUE: par "terrain académique" nous enten-
((35)48) dons: la salle de cours, le corridor attenant et le bureau du professeur. Il s'agit d'évaluer ici la fréquence des contacts sur ce terrain entre le professeur et les étudiants.

1. contacts TRES RARES
2. contacts RARES
3. contacts OCCASIONNELS
4. contacts FREQUENTS
5. contacts TRES FREQUENTS

49. PATIENCE: le terme "patience" réfère surtout à l'attitude du professeur face aux
((49)49) questions des étudiants, à leurs difficultés de compréhension, à leurs variations d'humeur, etc.... A un extrême se situe le professeur très patient qui accepte facilement de reprendre des explications; à l'autre pôle, on retrouve le professeur qui manifeste très peu de patience pédagogique.

1. RAREMENT patient
2. OCCASIONNELLEMENT patient
3. SOUVENT patient
4. TRES SOUVENT patient
5. TOUJOURS patient

50. QUANTITE DE TRAVAIL: ceci inclut les devoirs, laboratoires et travaux <u>demandés</u> par
((08)50) le professeur. Bien distinguer du travail fourni par l'étudiant!

1. TRES PEU de travail
2. PEU de travail
3. PASSABLEMENT de travail
4. BEAUCOUP de travail
5. ENORMEMENT de travail

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

51. JUGEMENT NUANCE: ce titre réfère au professeur qui, à l'intérieur de son cours,
((54)51) sait introduire des nuances, peser le pour et le contre; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRES RAREMENT nuancé
2. RAREMENT nuancé
3. OCCASIONNELLEMENT nuancé
4. SOUVENT nuancé
5. TOUJOURS nuancé

52. CAPTE L'ATTENTION: l'échelle ci-dessous veut évaluer dans quelle mesure le profes-
((43)52) seur réussit (ou non) à capter l'attention du groupe d'étudiants. Il peut le faire soit par son expression (ton), c'est-à-dire sa façon de présenter un contenu, soit par le contenu lui-même, soit par la combinaison des deux.

1. capte TRES DIFFICILEMENT l'attention
2. capte DIFFICILEMENT l'attention
3. capte PLUS ou MOINS FACILEMENT l'attention
4. capte FACILEMENT l'attention
5. capte TRES FACILEMENT l'attention

53. STRUCTURATION: il s'agit d'évaluer ici le degré d'organisation interne du contenu
((11)53) présenté. La présence d'une telle charpente se manifeste par le degré d'enchaînement des sections, le respect d'un plan de présentation, la présence de fréquentes subdivisions.

1. contenu TRES PEU STRUCTURE
2. contenu PEU STRUCTURE
3. contenu PARTIELLEMENT STRUCTURE
4. contenu STRUCTURE
5. contenu TRES STRUCTURE

54. RESPONSABILITE FACE A LA FREQUENCE REDUITE DES ECHANGES: cette dimension n'a de
((30)54) sens pour vous que si le nombre des échanges d'opinions vous apparaît peu élevé. La fréquence peu élevée des échanges d'opinions peut dépendre, soit de l'attitude du groupe étudiant, soit de l'attitude du professeur. Il s'agit donc ici d'évaluer le partage des responsabilités entre le professeur et les étudiants.

1. TRES RAREMENT attribuable au groupe étudiant
2. RAREMENT attribuable au groupe étudiant
3. OCCASIONNELLEMENT attribuable au groupe étudiant
4. SOUVENT attribuable au groupe étudiant
5. TRES SOUVENT attribuable au groupe étudiant

55. CONTENU CAPTIVANT: il s'agit ici d'évaluer le caractère plus ou moins captivant
((45)55) du contenu du cours, donc de l'information présentée, en prenant bien soin de ne pas tenir compte de l'aptitude du professeur à capter l'attention par d'autres moyens (ex.: son élocution).

1. contenu PAS DU TOUT CAPTIVANT
2. contenu TRES PEU CAPTIVANT
3. contenu PEU CAPTIVANT
4. contenu PASSABLEMENT CAPTIVANT
5. contenu TRES CAPTIVANT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

56. ATTITUDE DEMOCRATIQUE: il s'agit d'évaluer la part d'autonomie laissée aux étu-
((20)56) diants dans le choix de certains contenus de cours et de certaines politiques pédagogiques ou administratives. A l'un des pôles se situe le professeur qui encourage un maximum de prises de décisions par le groupe; à l'autre, le professeur qui prend seul toutes les décisions.

1. décisions TRES RAREMENT laissées au groupe
2. décisions RAREMENT laissées au groupe
3. décisions OCCASIONNELLEMENT laissées au groupe
4. décisions SOUVENT laissées au groupe
5. décisions TRES SOUVENT laissées au groupe

57. TYPE D'EXPOSE: lorsqu'il y a exposé, à l'un des pôles se situerait le professeur
((00)57) qui lit habituellement un texte de préparation de cours. A l'autre, on trouve le professeur qui improvise le texte lui-même, à partir d'un plan de cours (plus ou moins détaillé selon les cas) préparé à l'avance.

1. lecture TRES FREQUENTE
2. lecture FREQUENTE
3. lecture OCCASIONNELLE
4. lecture RARE
5. lecture TRES RARE

58. DEGRE DE DISCIPLINE: il s'agit d'évaluer la fréquence des "interventions disciplinaires"faites par le professeur. Par exemple: demander à des sous-groupes
((33)58) ou à des individus de garder silence; réveiller des "dormeurs"; intervenir auprès de lecteurs de journeaux; etc....

1. interventions TRES FREQUENTES
2. interventions FREQUENTES
3. interventions OCCASIONNELLES
4. interventions RARES
5. interventions TRES RARES

59. HUMILITE: il s'agit ici d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur recon-
((55)59) naît ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière qu'au niveau de l'évaluation du rendement ou des gestes disciplinaires.

1. reconnaît TRES DIFFICILEMENT ses erreurs
2. reconnaît DIFFICILEMENT ses erreurs
3. reconnaît PLUS ou MOINS FACILEMENT ses erreurs
4. reconnaît FACILEMENT ses erreurs
5. reconnaît TRES FACILEMENT ses erreurs.

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

60. TONALITE DE L'ELOCUTION: ses pôles opposés sont la monotonie et la vivacité.
((44)60)

1. ton TRES MONOTONE
2. ton MONOTONE
3. ton PLUS ou MOINS VIVANT
4. ton VIVANT
5. ton TRES VIVANT

61. PONCTUALITE ATTENDUE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur se
((00)61) montre sensible et même strict devant la non-ponctualité des étudiants. A un pôle se situe le professeur très strict, qui pourra même refuser systématiquement l'entrée au cours dès la cloche sonnée; à l'autre, le professeur qui semble totalement indifférent face à la non-ponctualité des étudiants.

1. TRES PEU STRICT
2. PEU STRICT
3. PLUS ou MOINS STRICT
4. PLUTOT STRICT
5. TRES STRICT

QUESTION AUXILIAIRE

Si vous terminez avant la fin de la période de temps allouée, nous apprécierions beaucoup que vous preniez quelques minutes pour faire la courte tâche suivante:

CHOISIR PARMI LES 61 DIMENSIONS LES CINQ (5) DIMENSIONS QUI VOUS PARAISSENT EN GENERAL LES PLUS IMPORTANTES POUR EVALUER UN PROFESSEUR.

Inscrire les numéros de ces cinq dimensions (l'ordre n'est pas important) dans les cases qui se trouvent au bas (verso) de la feuille de réponses.

Merci beaucoup.

Annexe 5

Forme F du test PERPE

T E S T P E R P E

Perceptions étudiantes de la relation
professeur-étudiants

Forme expérimentale F

Mars 1969

par

François Gagné, D. Ph. (Ps.)
Coordonnateur de recherches pédagogiques
Collège de Maisonneuve

Tous droits réservés (1967)

DIRECTIVES AUX REPONDANTS

INFORMATIONS

BUTS.- Le présent questionnaire a pour but de vous faire évaluer le contenu du cours, la pédagogie et les attitudes du professeur qui se trouve présentement devant vous. Vos réponses lui communiqueront les perceptions de votre groupe face à son cours et l'aideront sûrement dans la réévaluation de son enseignement. Il importe donc que vous répondiez aussi sérieusement et objectivement que possible.

NATURE DU TEST.- Le test PERPE utilise 61 dimensions différentes pour évaluer un même cours. Chaque dimension est composée: 1) d'un titre; 2) d'une brève description; 3) d'une échelle d'évaluation en cinq points, où chaque point est défini par une courte périphrase.

1. LIRE ATTENTIVEMENT LE TITRE ET LA DESCRIPTION DE CHAQUE DIMENSION.
2. POUR CHAQUE DIMENSION, REPONDRE AUX DEUX QUESTIONS SUIVANTES:

> Question A. Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
>
> Question B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

La question A veut rejoindre votre perception de la "réalité", de ce qui se passe de fait en classe. La question B mesure plutôt un certain "idéal attendu" dans la situation-cours que vous évaluez présentement.

3. POUR REPONDRE A CHACUNE DES DEUX QUESTIONS, CHOISISSEZ CELUI DES CINQ POINTS DE L'ECHELLE D'EVALUATION QUI CORRESPOND LE MIEUX A VOTRE PERCEPTION.

   Si vous choisissez le même point de l'échelle pour A et pour B, c'est que vous vous considérez SATISFAIT(E) de la façon dont la dimension se réalise dans ce cours ou chez ce professeur.

   Si vous choisissez pour B un point différent de celui choisi pour A, c'est que vous vous considérez INSATISFAIT(E) et désirez un changement dans la direction de votre réponse B.

   IMPORTANT: votre insatisfaction sera jugée d'autant plus grande que les réponses A et B seront plus éloignées l'une de l'autre sur l'échelle d'évaluation.

4. INSCRIRE VOS REPONSES A L'ENDROIT APPROPRIE SUR LA FEUILLE DE REPONSES.

   ATTENTION: vérifiez régulièrement si le numéro de la dimension correspond bien à celui de la double case où vous répondez.

5. N'INSCRIRE QU'UN SEUL CHIFFRE PAR CASE. CE NOMBRE VARIERA ENTRE 1 ET 5.
6. INSCRIRE LE CHIFFRE "9" DANS LES CAS SUIVANTS:
   a) lorsque vous jugez que la dimension ne s'applique pas à ce cours ou ce professeur;
   b) lorsque vous vous jugez incapable d'évaluer le cours ou le professeur sur la dimension concernée.
7. POUR REPONDRE AUX DEMANDES D'INFORMATIONS QUI SE TROUVENT AU HAUT DE LA FEUILLE DE REPONSES, MARQUEZ D'UN "X" LA CASE APPROPRIEE.

S.V.P. N'ECRIVEZ PAS DANS CE CAHIER

1. QUANTITE DE MATIERE (par heure de cours): il est question ici exclusivement de
(0212) la quantité habituelle de notes de cours par période.

1. Quantité TRES FAIBLE
2. Quantité FAIBLE
3. Quantité PLUS ou MOINS GRANDE
4. GRANDE quantité
5. TRES GRANDE quantité

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

2. CONTENU SUBSTANTIEL: le professeur qui présente "un contenu substantiel" est ce-
(0300) lui dont on a l'impression qu'il utilise pleinement le temps mis à sa disposition. Il procède en allant directement à l'essentiel plutôt qu'en couvrant superficiellement ou en périphérie les contenus abordés.

1. Contenu RAREMENT substantiel
2. Contenu OCCASIONNELLEMENT substantiel
3. Contenu SOUVENT substantiel
4. Contenu TRES SOUVENT substantiel
5. Contenu TOUJOURS substantiel

3. REPONSE AUX ATTENTES: **vous devez évaluer** si le <u>contenu</u> présenté correspond ou
(0900) non à l'image que vous en aviez <u>avant</u> d'aborder le cours. Soulignons que votre "image préalable" pouvait être autant <u>négative</u> que <u>positive</u>. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. contenu TRES DIFFERENT de mes attentes
2. contenu ASSEZ DIFFERENT de mes attentes
3. contenu PARTIELLEMENT DIFFERENT de mes attentes
4. contenu PEU DIFFERENT de mes attentes
5. contenu PAS DU TOUT DIFFERENT de mes attentes

4. QUANTITE DE LECTURES OBLIGATOIRES: cette dimension permet d'évaluer la quantité
(0537) des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, et conséquemment, comme matière à examen.

1. TRES PEU de lectures
2. PEU de lectures
3. UN CERTAIN NOMBRE de lectures
4. BEAUCOUP de lectures
5. ENORMEMENT de lectures

5. FREQUENCE DES CONTROLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles sous
(0709) forme de travaux, devoirs, récitations, etc..., exception faite des examens semestriels.

1. AUCUN contrôle
2. contrôles TRES RARES
3. contrôles RARES
4. contrôles OCCASIONNELS
5. contrôles FREQUENTS

6-7. TYPE DE QUESTIONS DANS LES CONTROLES: une des dimensions qualitative des contrôles est le caractère "ouvert" ou "fermé" des questions qui les composent. Une question est "très ouverte" lorsque la longueur de la réponse n'est aucunement limitée (ex.: contrôle ne comprenant qu'une ou deux questions "dissertatives"). Une question est jugée "très fermée" lorsque la longueur des réponses est restreinte au minimum (ex.: questionnaire "objectif"). Les deux échelles ci-dessous veulent mesurer la fréquence réelle (A) et désirée (B) des deux principaux types de questions.

(1700)
(1900)

(6)
1. questions fermées TRES RARES
2. questions fermées RARES
3. questions fermées OCCASIONNELLES
4. questions fermées FREQUENTES
5. questions fermées TRES FREQUENTES

(7)
1. questions ouvertes TRES RARES
2. questions ouvertes RARES
3. questions ouvertes OCCASIONNELLES
4. questions ouvertes FREQUENTES
5. questions ouvertes TRES FREQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

8. COMPREHENSION DANS LES CONTROLES: cette dimension veut mesurer l'importance que le professeur semble accorder à la reformulation personnelle du contenu du cours (tel que perçue à travers ses contrôles et examens). Elle se manifeste par l'effort de synthèse demandé par certaines questions, par un décalage ou écart volontaire entre les notes de cours et la forme des questions, par la mise en valeur du raisonnement personnel et cohérent, etc.... Elle est beaucoup moins en valeur lorsque le professeur demande une répétition très fidèle du contenu présenté.

(0021)

1. insiste TRES PEU sur la compréhension
2. insiste PEU sur la compréhension
3. insiste MOYENNEMENT sur la compréhension
4. insiste BEAUCOUP sur la compréhension
5. insiste ENORMEMENT sur la compréhension

9. DEGRE DE MEMORISATION: il s'agit d'évaluer le degré de précision de l'effort de mémorisation demandé par le professeur (tel que perçu à travers les contrôles et examens). Porte-t-il sur les idées générales (séquences de raisonnements, jugements critiques ou évaluatifs, etc...) ou va-t-il jusqu'aux informations très précises (dates, formules, termes techniques, etc...).

(0039)

1. insiste TRES PEU sur des informations précises
2. insiste PEU sur des informations précises
3. insiste PLUS ou MOINS sur des informations précises
4. insiste BEAUBOUP sur des informations précises
5. insiste ENORMEMENT sur des informations précises

10. STRUCTURATION: il s'agit d'évaluer ici le degré d'organisation interne du con-
(1153) tenu présenté. La présence d'une telle charpente se manifeste par le degré d'enchaînement des sections, le respect d'un plan de présentation, la présence de fréquentes subdivisions.

1. contenu TRES PEU STRUCTURE
2. contenu PEU STRUCTURE
3. contenu PARTIELLEMENT STRUCTURE
4. contenu STRUCTURE
5. contenu TRES STRUCTURE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

11. INFORMATIONS SUR L'ORGANISATION DU CONTENU: il s'agit ici d'évaluer jusqu'à quel
(1200) point le professeur informe au départ les étudiants de la structure de son cours, fait des retours pour se resituer dans le plan présenté, prévient les étudiants des changements apportés au plan initial, etc.... Ces informations peuvent être données verbalement ou par écrit.

1. informations TRES RARES
2. informations RARES
3. informations OCCASIONNELLES
4. informations FREQUENTES
5. informations TRES FREQUENTES

12. APPROCHE PEDAGOGIQUE: à l'un des pôles se situe le professeur qui ne livre presque
(0026) jamais lui-même les connaissances, mais recourt à d'autres techniques pour amener l'étudiant à acquérir ces connaissances (questions en classe, travail d'équipe, travail personnel à la bibliothèque, lecture de textes polycopiés, etc...). L'autre pôle est occupé par le professeur qui présente lui-même son contenu sous forme d'exposé.

1. livre TOUJOURS lui-même des connaissances
2. livre TRES SOUVENT lui-même des connaissances
3. livre SOUVENT lui-même des connaissances
4. livre OCCASIONNELLEMENT lui-même des connaissances
5. livre RAREMENT lui-même des connaissances

13. TYPE D'EXPOSE: lorsqu'il y a exposé, à l'un des pôles se situerait le professeur
(0057) qui lit habituellement un texte de préparation de cours. A l'autre, on trouve le professeur qui improvise le texte lui-même, à partir d'un plan de cours (plus ou moins détaillé selon les cas) préparé à l'avance.

1. lecture TRES FREQUENTE
2. lecture FREQUENTE
3. lecture OCCASIONNELLE
4. lecture RARE
5. lecture TRES RARE

14. POUVOIR CLARIFICATEUR DES EXEMPLES: cette dimension veut mesurer la qualité des
(1410) exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Normalement, les exemples devraient permettre à l'étudiant de mieux saisir des notions difficiles à comprendre.

1. TRES RAREMENT éclairants
2. RAREMENT éclairants
3. OCCASIONNELLEMENT éclairants
4. FREQUEMMENT éclairants
5. TRES FREQUEMMENT éclairants

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

15. SYNTHESES: le terme "synthèse" signifie ici l'extraction des notions essentielles,
(1646) l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc....

1. synthèses ABSENTES
2. synthèses RARES
3. synthèses OCCASIONNELLES
4. synthèses FREQUENTES
5. synthèses TRES FREQUENTES

16. PLANIFICATION DU TRAVAIL: le terme planification signifie que le professeur fixe
(0037) des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux.... Il s'agit pour vous d'évaluer la fréquence et la qualité (degré de précision des informations fournies) des interventions du professeur visant à participer à la planification de votre travail.

1. planification TRES RARE
2. planification RARE
3. planification OCCASIONNELLE
4. planification FREQUENTE
5. planification TRES FREQUENTE

17. FREQUENCE DU TRAVAIL EN GROUPE: cette dimension évalue avec quelle fréquence le
(2100) professeur fait fonctionner les étudiants en groupes de discussion ou de travail.

1. JAMAIS
2. RAREMENT
3. OCCASIONNELLEMENT
4. SOUVENT
5. TRES SOUVENT

18. MATERIEL DIDACTIQUE: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le profes-
(2202) seur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) pour illustrer la matière présentée.

1. utilisation NULLE
2. utilisation TRES RARE
3. utilisation RARE
4. utilisation OCCASIONNELLE
5. utilisation FREQUENTE

19. STABILITE DE L'APPROCHE PEDAGOGIQUE: la stabilité en question peut s'évaluer par
(2300) la plus ou moins grande fréquence des variations dans la structuration pédagogique du cours. A un extrême se situe le professeur stable, qui utilise toujours le même mode de présentation du contenu du cours. A l'autre extrême, se situerait le professeur qui varie fréquemment son approche pédagogique, emploie des techniques ou "trucs pédagogiques" différents, fait souvent des essais d'approches différentes.

1. varie TRES RAREMENT son approche
2. varie RAREMENT son approche
3. varie OCCASIONNELLEMENT son approche
4. varie SOUVENT son approche
5. varie TRES SOUVENT son approche

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

20. REPONSE AUX ATTENTES (approche pédagogique): il vous faut évaluer ici si l'approche
(1000) pédagogique utilisée correspond ou non à l'image que vous en aviez avant d'aborder ce cours. Soulignons que votre "image préalable" pouvait être autant négative que positive. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. approche pédagogique TRES DIFFERENTE
2. approche pédagogique ASSEZ DIFFERENTE
3. approche pédagogique PARTIELLEMENT DIFFERENTE
4. approche pédagogique PEU DIFFERENTE
5. approche pédagogique PAS DU TOUT DIFFERENTE

21. SYNTAXE ET VOCABULAIRE: il s'agit d'évaluer, d'une part, la relative absence de
(4022) termes incorrects, d'anglicismes, de phrases boiteuses, et, d'autre part, le recours plus ou moins régulier à un vocabulaire varié, à des termes choisis et expressifs, à des images originales, etc....

1. expression verbale PLUTOT PAUVRE
2. expression verbale PLUS ou MOINS RICHE
3. expression verbale PLUTOT RICHE
4. expression verbale TRES RICHE
5. expression verbale EXTREMEMENT RICHE

22. CLARTE DU LANGAGE: il s'agit d'évaluer dans quelle mesure le professeur adapte
(0040) son niveau de langage à celui des étudiants, sans pour autant diluer le contenu présenté. Un langage clair sera exempt de termes trop techniques, de tournures trop recherchées ou compliquées à l'extrême.

1. langage TRES SOUVENT obscur
2. langage SOUVENT obscur
3. langage OCCASIONNELLEMENT obscur
4. langage RAREMENT obscur
5. langage TRES RAREMENT obscur

23. DEBIT: À l'un des extrêmes on retrouve le professeur lent, qui hésite, se re-
(4103) prend, choisit minutieusement tous ses mots; à l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre.

1. débit TRES LENT
2. débit LENT
3. débit MOYEN
4. débit RAPIDE
5. débit TRES RAPIDE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

24. REGULARITE: À l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur
(4214) certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu; à l'autre extrême se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre.

1. TRES IRREGULIER
2. IRREGULIER
3. PLUS ou MOINS REGULIER
4. REGULIER
5. TRES REGULIER

25. DIGRESSIONS DESIRABLES: il s'agit ici de mesurer la fréquence des digressions dési-
(0015) rables faites par le professeur durant ses cours. Une digression est "une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite" (Larousse). Elles sont désirables dans la mesure où elles détendent, permettent des liens avec le vécu, le quotidien ou l'actualité.

1. TRES RARES
2. RARES
3. OCCASIONNELLES
4. FREQUENTES
5. TRES FREQUENTES

26. DIGRESSIONS INDESIRABLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des digressions in-
(0027) désirables faites par le professeur durant ses cours. Elles peuvent être caractérisées de bien des façons: elles n'apportent rien de positif, nuisent à l'atmosphères de la classe, laissent une impression de temps perdu, nuisent à l'unité des cours, etc....

1. TRES FREQUENTES
2. FREQUENTES
3. OCCASIONNELLES
4. RARES
5. TRES RARES

27-28-29. CAPTE L'ATTENTION: le trio d'échelles ci-dessous permet d'évaluer dans
(4352) quelle mesure le professeur réussit (ou non) à capter l'attention du groupe
(4460) étudiant. Il peut le faire, soit par son expression (ton), c'est-à-dire sa
(4555) façon de présenter un contenu, soit par le contenu lui-même, soit par la combinaison des deux.

(27)
1. capte TRES DIFFICILEMENT l'attention
2. capte DIFFICILEMENT l'attention
3. capte PLUS ou MOINS FACILEMENT l'attention
4. capte FACILEMENT l'attention
5. capte TRES FACILEMENT l'attention

(28)
1. ton TRES MONOTONE
2. ton MONOTONE
3. ton PLUS ou MOINS VIVANT
4. ton VIVANT
5. ton TRES VIVANT

(29)
1. contenu PAS DU TOUT CAPTIVANT
2. contenu TRES PEU CAPTIVANT
3. contenu PEU CAPTIVANT
4. contenu PASSABLEMENT CAPTIVANT
5. contenu TRES CAPTIVANT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

30. PERFORMANCE DRAMATIQUE: il s'agit ici d'évaluer quelle utilisation volontaire le
(0043) professeur fait de ses talents de comédien pour "amplifier" des situations qu'il veut souligner de façon particulière; jusqu'à quel point emploie-t-il l'emphase, l'exagération, les idées flamboyantes pour intéresser les gens et faire mieux comprendre.

1. composante "dramatique" JAMAIS présente
2. composante "dramatique" RAREMENT présente
3. composante "dramatique" OCCASIONNELLEMENT présente
4. composante "dramatique" FREQUEMMENT présente
5. composante "dramatique" TRES FREQUEMMENT présente

31. INTELLECTUELLEMENT STIMULANT: le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à
(0036) réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles. Il sait "motiver", "donner le goût" du travail et du défi à relever.

1. TRES RAREMENT stimulant
2. RAREMENT stimulant
3. OCCASIONNELLEMENT stimulant
4. SOUVENT stimulant
5. TRES SOUVENT stimulant

32. APTITUDE A CLARIFIER: il s'agit d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur
(4600) trouve et présente des formes d'explications pertinentes, c'est-à-dire qui permettent de surmonter l'incompréhension de certains étudiants. Cette aptitude apparaît très nettement chez le professeur qui saisit facilement où le groupe bloque et trouve rapidement le moyen de faire disparaître ce blocage.

1. manifeste TRES RAREMENT cette aptitude
2. manifeste RAREMENT cette aptitude
3. manifeste OCCASIONNELLEMENT cette aptitude
4. manifeste SOUVENT cette aptitude
5. manifeste TRES SOUVENT cette aptitude

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

33. COMPREHENSION DES QUESTIONS: cette dimension sert à évaluer dans quelle mesure le
(0007) professeur semble comprendre les questions posées par les étudiants. Cette compréhension se révèlera dans la réponse apportée: répond-il directement et clairement à la question posée, ou semble-t-il passer tout-à-fait à côté?

1. il comprend RAREMENT les questions
2. il comprend OCCASIONNELLEMENT les questions
3. il comprend SOUVENT les questions
4. il comprend TRES SOUVENT les questions
5. il comprend TOUJOURS les questions

34. CONCRETISATION: il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure le professeur encoura-
(0044) ge les étudiants à utiliser des expériences vécues (personnelles ou non) pour concrétiser les concepts plus ou moins abstraits présentés au cours. Cette concrétisation peut être encouragée aussi bien durant les cours qu'à travers les travaux et examens.

1. encourage TRES RAREMENT la concrétisation
2. encourage RAREMENT la concrétisation
3. encourage OCCASIONNELLEMENT la concrétisation
4. encourage SOUVENT la concrétisation
5. encourage TRES SOUVENT la concrétisation

35. ATTENTIF AUX APTITUDES INDIVIDUELLES: dans une classe, tous les individus n'ap-
(4800) prennent pas à la même vitesse. Dans quelle mesure le professeur tient-il compte, dans ses explications, des rythmes différents de compréhension à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire des aptitudes individuelles variables face au contenu présenté.

1. TRES RAREMENT attentif
2. RAREMENT attentif
3. OCCASIONNELLEMENT attentif
4. SOUVENT attentif
5. TRES SOUVENT attentif

36. PATIENCE: le terme "patience" réfère surtout à l'attitude du professeur face aux
(4949) questions des étudiants, face à leurs difficultés de compréhension, face à leurs variations d'humeur. A un extrême se situe le professeur très patient, qui accepte facilement de reprendre des explications; à la limite, il pourrait même être perçu comme "trop" patient. A l'autre pôle, on retrouve le professeur qui manifeste très peu de "patience pédagogique".

1. RAREMENT patient
2. OCCASIONNELLEMENT patient
3. SOUVENT patient
4. TRES SOUVENT patient
5. TOUJOURS patient

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

37. ATTITUDE VALORISATRICE: la présence de cette attitude valorisatrice se traduit par
(5000) les comportements suivants: le professeur encourage les étudiants, les félicite de leurs succès ou progrès, accepte les personnes telles qu'elles sont. A l'inverse, on ne la retrouve pas chez le professeur qui déprécie les étudiants, qui pointe, attaque ou ridiculise des personnes.

1. attitude RAREMENT valorisatrice
2. attitude OCCASIONNELLEMENT valorisatrice
3. attitude SOUVENT valorisatrice.
4. attitude TRES SOUVENT valorisatrice
5. attitude TOUJOURS valorisatrice

38. ATTITUDE DEMOCRATIQUE: il s'agit d'évaluer la part d'autonomie laissée aux étu-
(2056) diants dans le choix de certains contenus de cours et de certaines politiques pédagogiques ou administratives. A l'un des pôles se situe le professeur qui encourage un maximum de prises de décisions par le groupe; à l'autre, le professeur qui prend seul toutes les décisions.

1. décisions TRES RAREMENT laissées au groupe
2. décisions RAREMENT laissées au groupe
3. décisions OCCASIONNELLEMENT laissées au groupe
4. décisions SOUVENT laissées au groupe
5. décisions TRES SOUVENT laissées au groupe

39. FREQUENCE DE LA CRITIQUE: le terme "critique" se veut dégagé ici de sa consonnance
(2442) habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc....

1. ne fait JAMAIS de critique
2. critique RARE
3. critique OCCASIONNELLE
4. critique FREQUENTE
5. critique TRES FREQUENTE

40. NATURE DE LA CRITIQUE: il s'agit ici d'évaluer la qualité de la critique, indépendamment de sa fréquence. A l'un des pôles se situe le professeur dont
(2506) les évaluations sont constamment perçues comme dépréciatives; à l'autre, le professeur qui sait faire des commentaires aussi bien négatifs que positifs, mais toujours avec une optique constructive.

1. RAREMENT constructive
2. OCCASIONNELLEMENT constructive
3. SOUVENT constructive
4. TRES SOUVENT constructive
5. TOUJOURS constructive

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

41. FREQUENCE DES QUESTIONS PAR LE PROFESSEUR: les questions posées en classe peuvent
(2611) provenir du professeur ou des étudiants. L'échelle ci-dessous vous permet d'évaluer la fréquence des questions posées par le professeur, pour vérifier si les étudiants ont bien compris, pour soutenir l'attention, etc....

1. questions TRES RARES
2. questions RARES
3. questions OCCASIONNELLES
4. questions FREQUENTES
5. questions TRES FREQUENTES

42. FREQUENCE DES QUESTIONS PAR LES ETUDIANTS: il s'agit maintenant d'évaluer la fré-
(2713) quence des questions posées par les étudiants, soit pour faire expliquer une notion obscure, soit pour obtenir des informations supplémentaires, etc....

1. questions TRES RARES
2. questions RARES
3. questions OCCASIONNELLES
4. questions FREQUENTES
5. questions TRES FREQUENTES

43. RESPONSABILITE FACE A LA FREQUENCE REDUITE DES QUESTIONS: cette dimension n'a de
(2835) sens pour vous que si le nombre des questions posées par les étudiants vous est apparu réduit (dimension précédente). La fréquence peu élevée des questions posées par le groupe peut dépendre, soit de l'attitude du groupe (passivité, manque d'intérêt, d'effort créteur, d'implication personnelle, etc...), soit de l'attitude du professeur qui, d'une façon ou d'une autre, décourage l'expression des questions. Il s'agit donc d'évaluer ici le partage des responsabilités entre le professeur et les étudiants.

1. BEAUCOUP PLUS SOUVENT attribuable au professeur
2. UN PEU PLUS SOUVENT attribuable au professeur
3. PARTAGE EGAL DES RESPONSABILITES
4. UN PEU PLUS SOUVENT attribuable au groupe étudiant
5. BEAUCOUP PLUS SOUVENT attribuable au groupe étudiant

44. FREQUENCE DES ECHANGES D'OPINIONS: nous voulons évaluer ici la fréquence des in-
(2917) terventions en classe qui dépassent en envergure les échanges du type "question-réponse". Il peut s'agir tout aussi bien de discussions entre étudiants ou avec le professeur, d'apports d'objections, d'expressions spontanées d'expériences personnelles, etc....

1. échanges d'opinions TRES RARES
2. échanges d'opinions RARES
3. échanges d'opinions OCCASIONNELS
4. échanges d'opinions FREQUENTS
5. échanges d'opinions TRES FREQUENTS

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfa't(e)?

45. CLIMAT INTERPERSONNEL: ce terme correspond à la présence ou absence de tension et
(3105) d'agressivité entre le professeur et les élèves.

1. climat TRES FREQUEMMENT tendu
2. climat FREQUEMMENT tendu
3. climat OCCASIONNELLEMENT tendu
4. climat RAREMENT tendu
5. climat TRES RAREMENT tendu

46. AGRESSIVITE VERBALE: chez les étudiants, elle se manifeste entre autres par des
(3200) questions qui n'ont d'autre but que de "coincer" le professeur ou d'exploiter certaines de ses faiblesses; par des remarques à haute voix dirigées vers le groupe, mais visant le professeur; par des réflexions très "émotives" adressées au professeur, etc....

1. agressivité verbale FREQUENTE
2. agressivité verbale OCCASIONNELLE
3. agressivité verbale RARE
4. agressivité verbale TRES RARE
5. agressivité verbale ABSENTE

47. FORME DE DISCIPLINE: il s'agit ici d'évaluer la qualité des "interventions dis-
(3428) ciplinaires" indépendamment de leur fréquence. A un extrême se situent les interventions fortes ou fermes, qui peuvent parfois paraître violentes; à l'autre, on retrouve les interventions faibles, discrètement formulées, qui peuvent parfois paraître timides.

1. interventions TRES FERMES
2. interventions FERMES
3. interventions VARIABLES
4. interventions PLUTOT DISCRETES
5. interventions TRES DISCRETES

48. PONCTUALITE ATTENDUE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur se
(0061) montre sensible et même strict devant la non-ponctualité des étudiants. A un pôle se situe le professeur très strict, qui pourra même refuser systématiquement l'entrée au cours dès la cloche sonnée; à l'autre, le professeur qui semble totalement indifférent face à la non-ponctualité des étudiants.

1. TRES PEU STRICT
2. PEU STRICT
3. PLUS ou MOINS STRICT
4. PLUTOT STRICT
5. TRES STRICT

49-50. CONTACTS HORS COURS: les contacts "professeur-étudiants" en dehors des cours
(3548) peuvent se faire, soit "en terrain académique" (salle de cours, corridor at-
(3638) tenant, bureau du professeur), soit "en terrain neutre" (fumoir, cafétéria, salle de jeu, terrain extérieur, endroits publics, domicile personnel, etc...). Les deux échelles ci-dessous permettent d'évaluer la fréquence des contacts sur l'un et l'autre "terrain".

(49)
1. contacts (terrain académique) TRES RARES
2. contacts (terrain académique) RARES
3. contacts (terrain académique) OCCASIONNELS
4. contacts (terrain académique) FREQUENTS
5. contacts (terrain académique) TRES FREQUENTS

(50)
1. contacts (terrain non-académique) TRES RARES
2. contacts (terrain non-académique) RARES
3. contacts (terrain non-académique) OCCASIONNELS
4. contacts (terrain non-académique) FREQUENTS
5. contacts (terrain non-académique) TRES FREQUENTS

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

51. INITIATIVE DES CONTACTS: l'initiative qu'on veut ici mesurer porte sur les contacts
(3724) "en terrain académique", c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. A l'un des pôles se situe le professeur qui se dit (et qu'on sent) disponible, mais qui attend que l'initiative des contacts vienne des étudiants; à l'autre pôle, on trouve le professeur qui rappelle fréquemment sa disponibilité, invite directement des étudiants à venir le rencontrer, organise des rencontres avec quelques étudiants, etc....

1. prend TRES RAREMENT l'initiative
2. prend RAREMENT l'initiative
3. prend OCCASIONNELLEMENT l'initiative
4. prend SOUVENT l'initiative
5. prend TRES SOUVENT l'initiative

52. NATURE DES ECHANGES: il est toujours question ici des contacts "en terrain acadé-
(3820) mique", c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. A un extrême, les échanges se centrent exclusivement sur le contenu du cours; à l'autre, ils s'orientent vers des contenus plus personnels (discussions sur des sujets parapédagogiques, consultation sur une base amicale, etc...).

1. contenus personnels TRES RARES
2. contenus personnels RARES
3. contenus personnels OCCASIONNELS
4. contenus personnels FREQUENTS
5. contenus personnels TRES FREQUENTS

53. HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de "bonne humeur" ou "mauvaise
(5100) humeur". Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. humeur RAREMENT joviale
2. humeur OCCASIONNELLEMENT joviale
3. humeur SOUVENT joviale
4. humeur TRES SOUVENT joviale
5. humeur TOUJOURS joviale

54. HUMOUR: l'humour en classe peut servir tout aussi bien à détendre l'atmosphère
(5241) qu'à aider le professeur à capter l'attention du groupe au plan du contenu: il devient alors "outil pédagogique". Cet humour peut prendre la forme de reparties, facéties, jeux de mots, calembours, etc....

1. AUCUN humour
2. humour TRES RARE
3. humour OCCASIONNEL
4. humour FREQUENT
5. humour TRES FREQUENT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

55. OBJECTIVITE: l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information
(5319) aussi objectivement que possible; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. manque SOUVENT d'objectivité
2. manque OCCASIONNELLEMENT d'objectivité
3. manque RAREMENT d'objectivité
4. manque TRES RAREMENT d'objectivité
5. ne manque JAMAIS d'objectivité

56. JUGEMENT NUANCE: ce titre réfère au professeur qui, à l'intérieur de son cours,
(5451) sait introduire des nuances, peser le pour et le contre; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRES RAREMENT nuancé
2. RAREMENT nuancé
3. OCCASIONNELLEMENT nuancé
4. SOUVENT nuancé
5. TOUJOURS nuancé

57. HUMILITE: il s'agit ici d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur recon-
(5559) naît ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière qu'au niveau de l'évaluation du rendement ou des gestes disciplinaires.

1. reconnaît TRES DIFFICILEMENT ses erreurs
2. reconnaît DIFFICILEMENT ses erreurs
3. reconnaît PLUS ou MOINS FACILEMENT ses erreurs
4. reconnaît FACILEMENT ses erreurs
5. reconnaît TRES FACILEMENT ses erreurs

58. JUSTICE: à un extrême se situe le professeur juste ou "équitable"; à l'autre, le
(0031) professeur qui entretient sur les étudiants des opinions préconçues (positives ou négatives) qui pourraient se traduire par une évaluation partiale de leur rendement.

1. PEU EQUITABLE
2. PLUS ou MOINS EQUITABLE
3. PLUTOT EQUITABLE
4. TRES EQUITABLE
5. TOTALEMENT EQUITABLE

59. INTERET POUR LES INDIVIDUS: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure
(5608) le professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom, bref, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

1. PAS DU TOUT INTERESSE
2. PEU INTERESSE
3. PLUS ou MOINS INTERESSE
4. INTERESSE
5. TRES INTERESSE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

60. DEGRE D'EMPATHIE: on désigne par "empathie" l'aptitude à saisir correctement les
(5704) idées, les attitudes et les émotions d'autrui. Un professeur "empathique" saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension; il perçoit rapidement les principales sources d'insatisfaction provenant de la situation vécue par le groupe.

1. TRES PEU empathique
2. PEU empathique
3. PLUS ou MOINS empathique
4. PLUTOT empathique
5. TRES empathique

61. CULTURE GENERALE: on entend ici par "culture générale" la capacité qu'a le pro-
(6000) fesseur de se dégager des cadres de sa discipline, d'être ouvert à des domaines différents, de manifester des intérêts et des goûts très diversifiés, bref, de pouvoir dépasser aisément les frontières de sa discipline.

1. culture TRES PEU étendue
2. culture PEU étendue
3. culture ASSEZ étendue
4. culture TRES étendue
5. culture EXCEPTIONNELLEMENT étendue

Annexe 6

Forme C du test PERPE

Test PERPE général

Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants

Forme G

par

Françoys Gagné, D. Ph. (Ps.)

Tous droits réservés (1967)

INFORMATIONS

Le test PERPE est un questionnaire d'évaluation des cours. Au moyen des réponses de toute la classe, le professeur connaîtra VOS PERCEPTIONS
VOS ASPIRATIONS
et VOTRE INSATISFACTION

à propos de 61 dimensions de la situation pédagogique.

Votre feuille de réponses demeure anonyme et le dossier de résultats de votre professeur lui est confidentiel : c'est lui-même qui a demandé de passer le test, parce qu'il souhaite connaître vos réactions face à son cours et qu'il veut réévaluer son enseignement. VOTRE COLLABORATION LUI EST DONC INDISPENSABLE ; répondez aussi sérieusement et objectivement que possible.

DIRECTIVES

1. CHAQUE DIMENSION COMPORTE UN TITRE ET UNE DESCRIPTION. LISEZ-LES ATTENTIVEMENT.
2. À *CHAQUE* DIMENSION RÉPONDEZ AUX DEUX QUESTIONS SUIVANTES :

> **Question A** : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?
> **Question B** : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

La question A veut rejoindre votre perception de la « *réalité* », de ce qui se passe *de fait* en classe. La question B mesure plutôt un certain « idéal attendu » dans la situation-cours que vous évaluez présentement.

3. POUR RÉPONDRE À CHACUNE DES DEUX QUESTIONS, CHOISISSEZ *CELUI* DES CINQ POINTS DE L'ÉCHELLE D'ÉVALUATION QUI CORRESPOND LE MIEUX À *VOTRE* PERCEPTION.

Si vous choisissez le *même point* de l'échelle pour A et pour B, c'est que vous vous considérez SATISFAIT(E) de la façon dont la dimension se réalise dans ce cours ou chez ce professeur.

Si vous choisissez pour B *un point différent* de celui choisi pour A, c'est que vous vous considérez INSATISFAIT(E) et désirez un changement dans la direction de votre réponse B.

IMPORTANT : votre insatisfaction sera jugée d'autant plus grande que les réponses A et B seront plus éloignées l'une de l'autre sur l'échelle d'évaluation.

4. INSCRIVEZ VOS RÉPONSES À L'ENDROIT APPROPRIÉ SUR LA FEUILLE DE RÉPONSES.

ATTENTION : vérifiez régulièrement si le numéro de la dimension correspond bien à celui de la double case où vous répondez.

5. N'INSCRIVEZ QU'UN SEUL CHIFFRE PAR CASE. CE NOMBRE VARIERA ENTRE 1 ET 5.
6. INSCRIVEZ LE CHIFFRE « 9 » DANS LES CAS SUIVANTS :
   a) lorsque vous jugez que la dimension ne s'applique pas à ce cours ou ce professeur ;
   b) lorsque vous vous jugez incapable d'évaluer le cours ou le professeur sur la dimension concernée.
7. POUR RÉPONDRE AUX DEMANDES D'INFORMATIONS QUI SE TROUVENT AU HAUT DE LA FEUILLE DE RÉPONSES, MARQUEZ D'UN « X » LA CASE APPROPRIÉE.

S.V.P. N'ÉCRIVEZ PAS DANS CE CAHIER

01. QUANTITÉ DE MATIÈRE: il est question ici exclusivement de la quantité *habituelle* de notes de cours *par période*.

1. Quantité TRÈS FAIBLE
2. Quantité FAIBLE
3. Quantité PLUS ou MOINS GRANDE
4. GRANDE quantité
5. TRÈS GRANDE quantité

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

02. RÉPONSE AUX ATTENTES/CONTENU: vous devez évaluer si le *contenu* présenté correspond ou non à l'image que vous en aviez *avant* d'aborder le cours. Attention : votre « image préalable » pouvait être autant *négative* que *positive*. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. Contenu TRÈS DIFFÉRENT de mes attentes
2. Contenu ASSEZ DIFFÉRENT de mes attentes
3. Contenu PARTIELLEMENT DIFFÉRENT de mes attentes
4. Contenu PEU DIFFÉRENT de mes attentes
5. Contenu PAS DU TOUT DIFFÉRENT de mes attentes

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

03. CONTENU SUBSTANTIEL: le professeur qui présente « un contenu substantiel » est celui dont on a l'impression qu'il utilise pleinement le temps mis à sa disposition. Il procède en allant directement à l'essentiel plutôt qu'en couvrant superficiellement ou en périphérie les contenus abordés.

1. Contenu RAREMENT substantiel
2. Contenu OCCASIONNELLEMENT substantiel
3. Contenu SOUVENT substantiel
4. Contenu TRÈS SOUVENT substantiel
5. Contenu TOUJOURS substantiel

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

04. RÉGULARITÉ: à l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu ; à l'autre extrême se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre.

1. TRÈS IRRÉGULIER
2. IRRÉGULIER
3. PLUS ou MOINS RÉGULIER
4. RÉGULIER
5. TRÈS RÉGULIER

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

05. STRUCTURATION: il s'agit d'évaluer ici le degré d'organisation interne du contenu présenté. La présence d'une telle charpente se manifeste par le degré d'enchaînement des sections, le respect d'un plan de présentation, la présence de fréquentes subdivisions.

1. Contenu TRÈS PEU STRUCTURÉ
2. Contenu PEU STRUCTURÉ
3. Contenu PARTIELLEMENT STRUCTURÉ
4. Contenu STRUCTURÉ
5. Contenu TRÈS STRUCTURÉ

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

06. INFORMATIONS SUR LA STRUCTURE: il s'agit ici d'évaluer jusqu'à quel point le professeur informe au départ les étudiants de la structure de son cours, fait des retours pour se resituer dans le plan présenté, prévient les étudiants des changements apportés au plan initial. Ces informations peuvent être données verbalement ou par écrit.

1. Informations TRÈS RARES
2. Informations RARES
3. Informations OCCASIONNELLES
4. Informations FRÉQUENTES
5. Informations TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

07. SYNTHÈSES: le terme « synthèse » signifie ici l'extraction des notions essentielles, l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc.

1. Synthèses ABSENTES
2. Synthèses RARES
3. Synthèses OCCASIONNELLES
4. Synthèses FRÉQUENTES
5. Synthèses TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

08. PLANIFICATION DU TRAVAIL DE L'ÉTUDIANT : le terme planification signifie que le professeur fixe des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux. Il s'agit pour vous d'évaluer la fréquence et la qualité (degré de précision des informations fournies) des interventions du professeur visant à participer à la planification de votre travail.

1. Planification TRÈS RARE
2. Planification RARE
3. Planification OCCASIONNELLE
4. Planification FRÉQUENTE
5. Planification TRÈS FRÉQUENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

09. FRÉQUENCE DES CONTRÔLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles sous forme de travaux, devoirs, récitations, etc., exception faite des examens semestriels.

1. AUCUN contrôle
2. Contrôles TRÈS RARES
3. Contrôles RARES
4. Contrôles OCCASIONNELS
5. Contrôles FRÉQUENTS

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

10-11. QUESTIONS FERMÉES ET OUVERTES: une des dimensions qualitatives des contrôles est le caractère « ouvert » ou « fermé » des questions qui les composent. Une question est « ouverte » lorsque la longueur de la réponse n'est *aucunement* limitée (ex. : contrôle ne comprenant qu'une ou deux questions « dissertatives »). Une question est jugée « fermée » lorsque la longueur des réponses est restreinte au minimum (ex. : questionnaire « objectif »). Les deux échelles ci-dessous veulent mesure la *fréquence* réelle (A) et désirée (B) de ces deux principaux types de questions.

1. Questions fermées TRÈS RARES
2. Questions fermées RARES
(10) 3. Questions fermées OCCASIONNELLES
4. Questions fermées FRÉQUENTES
5. Questions fermées TRÈS FRÉQUENTES

1. Questions ouvertes TRÈS RARES
2. Questions ouvertes RARES
(11) 3. Questions ouvertes OCCASIONNELLES
4. Questions ouvertes FRÉQUENTES
5. Questions ouvertes TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

12. MÉMORISATION: il s'agit d'évaluer le degré de précision de l'effort de mémorisation demandé par le professeur (tel que perçu à travers les contrôles et examens). Porte-t-il sur les idées générales (séquences de raisonnements, jugements critiques ou évaluatifs, etc.) ou va-t-il jusqu'aux informations très précises (dates, formules, termes techniques, etc.).

1. Insiste TRÈS PEU sur des informations précises
2. Insiste PEU sur des informations précises
3. Insiste PLUS ou MOINS sur des informations précises
4. Insiste BEAUCOUP sur des informations précises
5. Insiste ÉNORMÉMENT sur des informations précises

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

13. MODE DE TRANSMISSION : À l'un des pôles se situe le professeur qui ne livre presque jamais *lui-même* les connaissances, mais recourt à d'autres techniques pour amener l'étudiant à acquérir ces connaissances (questions en classe, travail d'équipe, travail personnel à la bibliothèque, lecture de textes polycopiés, etc.). L'autre pôle est occupé par le professeur qui présente lui-même son contenu sous forme d'exposé.

1. Livre TOUJOURS lui-même des connaissances
2. Livre TRÈS SOUVENT lui-même des connaissances
3. Livre SOUVENT lui-même des connaissances
4. Livre OCCASIONNELLEMENT lui-même des connaissances
5. Livre RAREMENT lui-même des connaissances

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

14. VARIATION DES TECHNIQUES : il s'agit d'évaluer la plus ou moins grande fréquence des variations dans la structuration pédagogique du cours. À un extrême se situe le professeur stable, qui utilise toujours le même mode de présentation du contenu du cours. À l'autre extrême se situerait le professeur qui varie fréquemment son approche pédagogique, emploie des techniques ou « trucs pédagogiques » différents, fait souvent des essais d'approches différentes.

1. Varie TRÈS RAREMENT son approche
2. Varie RAREMENT son approche
3. Varie OCCASIONNELLEMENT son approche
4. Varie SOUVENT son approche
5. Varie TRÈS SOUVENT son approche

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

15. RÉPONSE AUX ATTENTES/APPROCHE PÉDAGOGIQUE : il vous faut évaluer ici si l'approche pédagogique utilisée correspond ou non à l'image que vous en aviez *avant* d'aborder ce cours. Attention : votre « image préalable » pouvait être autant *négative* que *positive*. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. Approche pédagogique TRÈS DIFFÉRENTE
2. Approche pédagogique ASSEZ DIFFÉRENTE
3. Approche pédagogique PARTIELLEMENT DIFFÉRENTE
4. Approche pédagogique PEU DIFFÉRENTE
5. Approche pédagogique PAS DU TOUT DIFFÉRENTE

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

16. DIGRESSIONS DÉSIRABLES : il s'agit ici de mesurer la fréquence des digressions *désirables* faites par le professeur durant ses cours. Une digression est « une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite » (Larousse). Elles sont désirables dans la mesure où elles détendent, permettent des liens avec le vécu, le quotidien ou l'actualité.

1. Digressions désirables TRÈS RARES
2. Digressions désirables RARES
3. Digressions désirables OCCASIONNELLES
4. Digressions désirables FRÉQUENTES
5. Digressions désirables TRÈS FRÉQUENTES

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

17. CONCRÉTISATION : il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure le professeur encourage les étudiants à utiliser des expériences vécues (personnelles ou non) pour concrétiser les concepts plus ou moins abstraits présentés au cours. Cette concrétisation peut être encouragée aussi bien durant les cours qu'à travers les travaux et examens.

1. Encourage TRÈS RAREMENT la concrétisation
2. Encourage RAREMENT la concrétisation
3. Encourage OCCASIONNELLEMENT la concrétisation
4. Encourage SOUVENT la concrétisation
5. Encourage TRÈS SOUVENT la concrétisation

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

18. ATTITUDE DÉMOCRATIQUE : il s'agit d'évaluer la part d'autonomie laissée aux étudiants dans le choix de certains contenus de cours et de certaines politiques pédagogiques ou administratives. À l'un des pôles se situe le professeur qui encourage un maximum de prises de décisions par le groupe ; à l'autre, le professeur qui prend seul toutes les décisions.

1. Décisions TRÈS RAREMENT laissées au groupe
2. Décisions RAREMENT laissées au groupe
3. Décisions OCCASIONNELLEMENT laissées au groupe
4. Décisions SOUVENT laissées au groupe
5. Décisions TRÈS SOUVENT laissées au groupe

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

19. LECTURES OBLIGATOIRES : cette dimension permet d'évaluer la quantité des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, donc sujettes à un contrôle par le professeur.

1. TRÈS PEU de lectures
2. PEU de lectures
3. UN CERTAIN NOMBRE de lectures
4. BEAUCOUP de lectures
5. ÉNORMÉMENT de lectures

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

20. TRAVAIL EN ÉQUIPES: cette dimension évalue avec quelle *fréquence* le professeur fait fonctionner les étudiants en groupes de discussion ou de travail.

1. AUCUN travail en équipes
2. Travail en équipes RARE
3. Travail en équipes OCCASIONNEL
4. Travail en équipes FRÉQUENT
5. Travail en équipes TRÈS FRÉQUENT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

21. MATÉRIEL AUDIO-VISUEL: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) pour illustrer la matière présentée.

1. Utilisation NULLE
2. Utilisation TRÈS RARE
3. Utilisation RARE
4. Utilisation OCCASIONNELLE
5. Utilisation FRÉQUENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

22. QUESTIONS DU PROFESSEUR: les questions posées en classe peuvent provenir du professeur ou des étudiants. L'échelle ci-dessous vous permet d'évaluer la *fréquence* des questions *posées par le professeur*, pour vérifier si les étudiants ont bien compris, pour soutenir l'attention, etc.

1. Questions TRÈS RARES
2. Questions RARES
3. Questions OCCASIONNELLES
4. Questions FRÉQUENTES
5. Questions TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

23. QUESTIONS DES ÉTUDIANTS: il s'agit maintenant d'évaluer la fréquence des questions *posées par les étudiants*, soit pour faire expliquer une notion obscure, soit pour obtenir des informations supplémentaires, etc.

1. Questions TRÈS RARES
2. Questions RARES
3. Questions OCCASIONNELLES
4. Questions FRÉQUENTES
5. Questions TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

24. DISCUSSIONS: nous voulons évaluer ici la fréquence des interventions en classe qui dépassent en durée les échanges du type « question réponse ». Il peut s'agir tout aussi bien de discussions entre étudiants ou avec le professeur, d'apports d'objections, d'expressions spontanées, d'expériences personnelles, etc.

1. Discussions TRÈS RARES
2. Discussions RARES
3. Discussions OCCASIONNELLES
4. Discussions FRÉQUENTES
5. Discussions TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

25. DÉGAGEMENT DES NOTES DE COURS: lorsqu'il y a exposé, à l'un des pôles se situerait le professeur qui lit habituellement un texte de préparation de cours. À l'autre, on trouve le professeur qui improvise le texte lui-même, à partir d'un plan de cours (plus ou moins détaillé selon les cas) préparé à l'avance.

1. Lecture TRÈS FRÉQUENTE
2. Lecture FRÉQUENTE
3. Lecture OCCASIONNELLE
4. Lecture RARE
5. Lecture TRÈS RARE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

26. SYNTAXE ET VOCABULAIRE: il s'agit d'évaluer, d'une part, la relative absence de termes incorrects, d'anglicismes, de phrases boiteuses et, d'autre part, le recours plus ou moins régulier à un vocabulaire varié, à des termes choisis et expressifs, à des images originales, etc.

1. Expression verbale PLUTÔT PAUVRE
2. Expression verbale PLUS ou MOINS RICHE
3. Expression verbale PLUTÔT RICHE
4. Expression verbale TRÈS RICHE
5. Expression verbale EXTRÊMEMENT RICHE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

27. CULTURE GÉNÉRALE: on entend ici par « culture générale » la capacité qu'a le professeur d'être ouvert à des domaines différents, de manifester des intérêts et des goûts très diversifiés, bref, de pouvoir dépasser aisément les frontières de sa discipline.

1. Culture TRÈS PEU étendue
2. Culture PEU étendue
3. Culture ASSEZ étendue
4. Culture TRÈS étendue
5. Culture EXCEPTIONNELLEMENT étendue

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

28. DÉBIT: à l'un des extrêmes on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend, choisit minutieusement tous ses mots ; à l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre

1. Débit TRÈS LENT
2. Débit LENT
3. Débit MOYEN
4. Débit RAPIDE
5. Débit TRÈS RAPIDE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

29-30-31. CAPTE L'ATTENTION: le trio d'échelles ci-dessous permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur réussit (ou non) à capter l'attention du groupe étudiant. Il peut le faire, soit par son expression (ton), c'est-à-dire sa façon de présenter un contenu, soit par le contenu lui-même, soit par la combinaison des deux

(29)
1. Ton TRÈS MONOTONE
2. Ton MONOTONE
3. Ton PLUS ou MOINS VIVANT
4. Ton VIVANT
5. Ton TRÈS VIVANT

(30)
1. Contenu PAS DU TOUT CAPTIVANT
2. Contenu TRÈS PEU CAPTIVANT
3. Contenu PEU CAPTIVANT
4. Contenu PASSABLEMENT CAPTIVANT
5. Contenu TRÈS CAPTIVANT

(31)
1. Capte TRÈS DIFFICILEMENT l'attention
2. Capte DIFFICILEMENT l'attention
3. Capte PLUS ou MOINS FACILEMENT l'attention
4. Capte FACILEMENT l'attention
5. Capte TRÈS FACILEMENT l'attention

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

32. HUMOUR: l'humour en classe peut servir tout aussi bien à détendre l'atmosphère qu'à aider le professeur à capter l'attention du groupe au plan du contenu ; il devient alors « outil pédagogique ». Cet humour peut prendre la forme de reparties, facéties, jeux de mots, calembours, etc.

1. AUCUN humour
2. Humour TRÈS RARE
3. Humour OCCASIONNEL
4. Humour FRÉQUENT
5. Humour TRÈS FRÉQUENT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

33. PERFORMANCE DRAMATIQUE: il s'agit ici d'évaluer quelle utilisation *volontaire* le professeur fait de ses talents de comédien pour « amplifier » des situations qu'il veut souligner de façon particulière; jusqu'à quel point emploie-t-il l'emphase, l'exagération, les idées flamboyantes pour *intéresser* les gens et faire mieux comprendre.

1. Composante « dramatique » JAMAIS présente
2. Composante « dramatique » RAREMENT présente
3. Composante « dramatique » OCCASIONNELLEMENT présente
4. Composante « dramatique » FRÉQUEMMENT présente
5. Composante « dramatique » TRÈS FRÉQUEMMENT présente

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

34. INTELLECTUELLEME[illegible]STIMULANT: le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfl[illegible]personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, [illegible]aire des recherches personnelles. Il sait « motiver », « donner le goût » du travail et du défi à relever.

1. TRÈS RAREMENT stimulant
2. RAREMENT stimulant
3. OCCASIONNELLEMENT stimulant
4. SOUVENT stimulant
5. TRÈS SOUVENT stimulant

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

35. CLARTÉ DU LANGAGE: il s'agit d'évaluer dans quelle mesure le professeur adapte son niveau de langage à celui des étudiants, *sans pour autant diluer* le contenu présenté. Un langage clair sera exempt de termes trop techniques, de tournures trop recherchées ou compliquées à l'extrême.

1. Langage TRÈS SOUVENT obscur
2. Langage SOUVENT obscur
3. Langage OCCASIONNELLEMENT obscur
4. Langage RAREMENT obscur
5. Langage TRÈS RAREMENT obscur

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

36. EXEMPLES ÉCLAIRANTS: cette dimension veut mesurer le pouvoir clarificateur des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Normalement, les exemples devraient permettre à l'étudiant de mieux saisir des notions difficiles à comprendre.

1. TRÈS RAREMENT éclairants
2. RAREMENT éclairants
3. OCCASIONNELLEMENT éclairants
4. FRÉQUEMMENT éclairants
5. TRÈS FRÉQUEMMENT éclairants

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

37. JUGEMENT NUANCÉ: ce titre réfère au professeur qui, à l'intérieur de son cours, sait introduire des nuances, peser le pour et le contre, il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRÈS RAREMENT nuancé
2. RAREMENT nuancé
3. OCCASIONNELLEMENT nuancé
4. SOUVENT nuancé
5. TOUJOURS nuancé

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

38. QUESTIONS STIMULANTES: les questions de certains professeurs visent à provoquer la classe intellectuellement, à engager le dialogue et à développer la créativité ; elles sont fructueuses parce qu'elles ouvrent des voies nouvelles de réflexion. À l'autre extrême, les questions sont plutôt limitées, et visent à vérifier l'attention des étudiants ou leur mémoire de certains faits.

1. Questions stimulantes TRÈS RARES
2. Questions stimulantes RARES
3. Questions stimulantes OCCASIONNELLES
4. Questions stimulantes FRÉQUENTES
5. Questions stimulantes TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

39. APTITUDE À CLARIFIER: il s'agit d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur trouve et présente des formes d'explications pertinentes, c'est-à-dire qui permettent de surmonter l'incompréhension de certains étudiants. Cette aptitude apparaît très nettement chez le professeur qui saisit facilement où le groupe bloque et trouve rapidement le moyen de faire disparaître ce blocage.

1. Manifeste TRÈS RAREMENT cette aptitude
2. Manifeste RAREMENT cette aptitude
3. Manifeste OCCASIONNELLEMENT cette aptitude
4. Manifeste SOUVENT cette aptitude
5. Manifeste TRÈS SOUVENT cette aptitude

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

40. COMPRÉHENSION DES QUESTIONS: cette dimension sert à évaluer dans quelle mesure le professeur semble comprendre les questions posées par les étudiants. Cette compréhension se révélera dans la réponse apportée : répond-il directement et clairement à la question posée ou semble-t-il passer tout-à-fait à côté ?

1. Il comprend RAREMENT les questions
2. Il comprend OCCASIONNELLEMENT les questions
3. Il comprend SOUVENT les questions
4. Il comprend TRÈS SOUVENT les questions
5. Il comprend TOUJOURS les questions

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

41. SOUCI DES APTITUDES INDIVIDUELLES: dans une classe, tous les individus n'apprennent pas à la même vitesse. Dans quelle mesure le professeur tient-il compte, dans ses explications, des rythmes différents de compréhension à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire des aptitudes individuelles variables face au contenu présenté ?

1. TRÈS RAREMENT attentif
2. RAREMENT attentif
3. OCCASIONNELLEMENT attentif
4. SOUVENT attentif
5. TRÈS SOUVENT attentif

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

42. ATTITUDE VALORISATRICE: la présence de cette attitude se traduit par les comportements suivants : le professeur encourage les étudiants, les félicite de leurs succès ou progrès, accepte les personnes telles qu'elles sont. À l'inverse, on ne la retrouve pas chez le professeur qui ne semble pas préoccupé par cette dimension, non plus que chez celui qui déprécie les étudiants, qui pointe, attaque ou ridiculise des personnes.

1. Attitude RAREMENT valorisatrice
2. Attitude OCCASIONNELLEMENT valorisatrice
3. Attitude SOUVENT valorisatrice
4. Attitude TRÈS SOUVENT valorisatrice
5. Attitude TOUJOURS valorisatrice

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

43. EMPATHIE : on désigne par « empathie » l'aptitude à saisir correctement les idées, les attitudes et les émotions d'autrui. Un professeur « empathique » saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension ; il perçoit rapidement les principales sources d'insatisfaction provenant de la situation vécue par le groupe.

1. TRÈS PEU empathique
2. PEU empathique
3. PLUS ou MOINS empathique
4. PLUTÔT empathique
5. TRÈS empathique

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

44. SOUCI DE LA COMPRÉHENSION : cette dimension veut mesurer l'importance que le professeur semble accorder à la reformulation personnelle du contenu du cours (telle que perçue à travers ses contrôles et examens). Elle se manifeste par l'effort de synthèse demandé par certaines questions, par un décalage ou écart volontaire entre les notes de cours et la forme des questions, par la mise en valeur du raisonnement personnel et cohérent, etc. Elle est beaucoup moins en valeur lorsque le professeur demande une *répétition très fidèle* du contenu présenté.

1. Insiste TRÈS PEU sur la compréhension
2. Insiste PEU sur la compréhension
3. Insiste MOYENNEMENT sur la compréhension
4. Insiste BEAUCOUP sur la compréhension
5. Insiste ÉNORMÉMENT sur la compréhension

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

45. FRÉQUENCE DE LA CRITIQUE : le terme « critique » se veut dégagé ici de toute consonnance péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif, le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc.

1. Ne fait JAMAIS de critique
2. Critique RARE
3. Critique OCCASIONNELLE
4. Critique FRÉQUENTE
5. Critique TRÈS FRÉQUENTE

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

46. **CRITIQUE CONSTRUCTIVE :** il s'agit ici d'évaluer la *qualité* de la critique, *indépendamment de sa fréquence*. À l'un des pôles se situe le professeur dont les évaluations sont constamment perçues comme dépréciatives ; à l'autre, le professeur qui sait faire des commentaires aussi bien négatifs que positifs, mais toujours avec une optique constructive.

1. RAREMENT constructive
2. OCCASIONNELLEMENT constructive
3. SOUVENT constructive
4. TRÈS SOUVENT constructive
5. TOUJOURS constructive

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

47. **PATIENCE :** le terme « patience » réfère surtout à l'attitude du professeur face aux questions des étudiants, face à leurs difficultés de compréhension, face à leurs variations d'humeur. À un extrême se situe le professeur très patient, qui accepte facilement de reprendre des explications ; à la limite, il pourrait même être perçu comme « trop » patient. À l'autre pôle, on retrouve le professeur qui manifeste très peu de « patience pédagogique ».

1. RAREMENT patient
2. OCCASIONNELLEMENT patient
3. SOUVENT patient
4. TRÈS SOUVENT patient
5. TOUJOURS patient

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

48. **OBJECTIVITÉ :** l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible ; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. Manque SOUVENT d'objectivité
2. Manque OCCASIONNELLEMENT d'objectivité
3. Manque RAREMENT d'objectivité
4. Manque TRÈS RAREMENT d'objectivité
5. Ne manque JAMAIS d'objectivité

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

49. DIGRESSIONS INDÉSIRABLES : il s'agit ici d'évaluer la fréquence des digressions *indésirables* faites par le professeur durant ses cours. Elles peuvent être caractérisées de bien des façons : elle n'apportent rien de positif, nuisent à l'atmosphère de la classe, laissent une impression de temps perdu, nuisent à l'unité des cours, etc.

1. Digressions indésirables TRÈS FRÉQUENTES
2. Digressions indésirables FRÉQUENTES
3. Digressions indésirables OCCASIONNELLES
4. Digressions indésirables RARES
5. Digressions indésirables TRÈS RARES

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

50. HUMILITÉ : il s'agit ici d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur reconnait ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière qu'au niveau de l'évaluation du rendement ou des gestes disciplinaires.

1. Reconnait TRÈS DIFFICILEMENT ses erreurs
2. Reconnait DIFFICILEMENT ses erreurs
3. Reconnait PLUS ou MOINS FACILEMENT ses erreurs
4. Reconnait FACILEMENT ses erreurs
5. Reconnait TRÈS FACILEMENT ses erreurs

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

51. JUSTICE : à un extrême se situe le professeur juste ou « équitable », à l'autre, le professeur qui entretient sur les étudiants des *opinions préconçues* (positives ou négatives) qui pourraient se traduire par une évaluation *partiale* de leur rendement.

1. PEU équitable
2. PLUS ou MOINS équitable
3. PLUTÔT équitable
4. TRÈS équitable
5. TOTALEMENT équitable

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

52. CLIMAT DÉTENDU : cette dimension veut mesurer la présence ou l'absence de tension et d'agressivité entre le professeur et les élèves.

1. Climat TRÈS FRÉQUEMMENT tendu
2. Climat FRÉQUEMMENT tendu
3. Climat OCCASIONNELLEMENT tendu
4. Climat RAREMENT tendu
5. Climat TRÈS RAREMENT tendu

---

53. HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de « bonne humeur » ou « mauvaise humeur ». Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. Humeur RAREMENT joviale
2. Humeur OCCASIONNELLEMENT joviale
3. Humeur SOUVENT joviale
4. Humeur TRÈS SOUVENT joviale
5. Humeur TOUJOURS joviale

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

54. AGRESSIVITÉ ÉTUDIANTE: chez les étudiants, elle se manifeste entre autres par des questions qui n'ont d'autre but que de « coincer » le professeur ou d'exploiter certaines de ses faiblesses ; par des remarques à haute voix dirigées vers le groupe, mais visant le professeur ; par des réflexions très « émotives » adressées au professeur, etc.

1. Agressivité verbale FRÉQUENTE
2. Agressivité verbale OCCASIONNELLE
3. Agressivité verbale RARE
4. Agressivité verbale TRÈS RARE
5. Agressivité verbale ABSENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

55. DISCIPLINE: il s'agit ici d'évaluer la *qualité* des « interventions disciplinaires », indépendamment de leur fréquence. À un extrême se situent les interventions fortes ou fermes, qui peuvent parfois paraître *violentes* ; à l'autre, on retrouve les interventions faibles, discrètement formulées, qui peuvent parfois paraître *timides*.

1. Interventions TRÈS FERMES
2. Interventions FERMES
3. Interventions VARIABLES
4. Interventions PLUTÔT DISCRÈTES
5. Interventions TRÈS DISCRÈTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

56. PONCTUALITÉ EXIGÉE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur se montre sensible et même strict devant la non-ponctualité des étudiants. À un pôle se situe le professeur très strict, qui pourra même refuser systématiquement l'entrée au cours dès la cloche sonnée ; à l'autre, le professeur qui semble totalement indifférent face à la non-ponctualité des étudiants.

1. TRÈS PEU strict
2. PEU strict
3. PLUS ou MOINS strict
4. PLUTÔT strict
5. TRÈS strict

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

57. INTÉRÊT POUR LES INDIVIDUS: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom, bref, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

1. PAS DU TOUT INTÉRESSÉ
2. PEU INTÉRESSÉ
3. PLUS ou MOINS INTÉRESSÉ
4. INTÉRESSÉ
5. TRÈS INTÉRESSÉ

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

58-59. RENCONTRES HORS COURS: les rencontres « professeur-étudiants » en dehors des cours peuvent se faire, soit « en terrain académique » (salle de cours, corridor attenant, bureau du professeur), soit « en terrain non-académique » (fumoir, cafétéria, salle de jeu, terrain extérieur, endroits publics, domicile personnel, etc.). Les deux échelles ci-dessous permettent d'évaluer la fréquence des rencontres sur l'un et l'autre « terrain ».

1. Rencontres (terrain académique) TRÈS RARES
2. Rencontres (terrain académique) RARES
(58) 3. Rencontres (terrain académique) OCCASIONNELLES
4. Rencontres (terrain académique) FRÉQUENTES
5. Rencontres (terrain académique) TRÈS FRÉQUENTES

1. Rencontres (terrain non-académique) TRÈS RARES
2. Rencontres (terrain non-académique) RARES
(59) 3. Rencontres (terrain non-académique) OCCASIONNELLES
4. Rencontres (terrain non-académique) FRÉQUENTES
5. Rencontres (terrain non-académique) TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

60. INITIATIVE DES RENCONTRES: l'initiative qu'on veut ici mesurer porte sur les rencontres « en terrain académique », c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. A l'un des pôles se situe le professeur qui se dit (et qu'on sent) disponible, mais qui attend que l'initiative des contacts vienne des étudiants ; à l'autre pôle, on trouve le professeur qui rappelle fréquemment sa disponibilité, invite directement des étudiants à venir le rencontrer, organise des rencontres avec quelques étudiants, etc.

1. Prend TRÈS RAREMENT l'initiative
2. Prend RAREMENT l'initiative
3. Prend OCCASIONNELLEMENT l'initiative
4. Prend SOUVENT l'initiative
5. Prend TRÈS SOUVENT l'initiative

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

61. CONTENU DES ÉCHANGES : il est toujours question ici des rencontres en « terrain académique », c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. À un extrême, les échanges se centrent exclusivement sur le contenu du cours ; à l'autre, ils s'orientent vers des contenus plus personnels (discussions sur des sujets parapédagogiques, consultation sur une base amicale, etc.).

1. Contenus personnels TRÈS RARES
2. Contenus personnels RARES
3. Contenus personnels OCCASIONNELS
4. Contenus personnels FRÉQUENTS
5. Contenus personnels TRÈS FRÉQUENTS

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Annexe 7

Liste des dimensions expérimentées
dans les différentes formes du test PERPE

Liste des dimensions du test PERPE

Formes du test PERPE					
A	B	C	D	F	
22	02	02	12	01	Quantite de matière par heure de cours
-	-	03	-	02	Contenu substantiel
-	-	09	-	03	Réponse aux attentes
29	09	05	37	04	Quantité de lectures obligatoires
26	06	07	09	05	Fréquence des contrôles
-	-	17	-	06	Type de questions dans les contrôles (questions fermées)
-	-	19	-	07	Type de questions dans les contrôles (questions ouvertes)
28	08	-	21	08	Degré de mémorisation Compréhension dans les contrôles
28	08	-	39	09	Degré de mémorisation
23	03	11	53	10	Structuration
-	-	12	-	11	Informations sur l'organisation du contenu
-	-	-	26	12	Approche pédagogique
35	15	-	57	13	Mode de présentation Type d'exposé
44	24	14	10	14	Pouvoir clarificateur des exemples
45	25	14	46	15	Synthèses
48	28	-	32	16	Planification du travail (fréquence)
49	29	-	32	16	Qualité de la planification Planification du travail
-	-	21	-	17	Fréquence du travail en groupe
47	27	22	02	18	Matériel didactique
-	-	23	-	19	Stabilité de l'approche pédagogique
-	-	10	-	20	Réponse aux attentes (approche pédagogique)
36	16	40	22	21	Syntaxe Syntaxe et vocabulaire
37	17	40	22	21	Vocabulaire Syntaxe et vocabulaire
-	-	-	40	22	Clarté du langage
38	18	41	03	23	Rythme Débit

Formes du test PERPE					
A	B	C	D	F	
40	20	42	14	24	Régularité
46	26	-	15	25	Digressions Digressions désirables
46	26	-	27	26	Digressions Digressions indésirables
-	-	43	52	27	Capte l'attention
39	19	44	60	28	Tonalité Capte l'attention (ton) Tonalité de l'élocution
-	-	45	55	29	Capte l'attention (contenu) Contenu captivant
-	-	-	43	30	Performance dramatique
07	55	-	36	31	Intellectuellement stimulant
-	-	46	-	32	Aptitude à clarifier
-	-	-	07	33	Compréhension des questions
-	-	-	44	34	Concrétisation
-	-	48	-	35	Attentif aux aptitudes Attentif aux aptitudes individuelles
08	54	49	49	36	Degré de patience Patience
17	45	50	-	37	Attitude valorisatrice
-	-	20	56	38	Attitude démocratique
-	-	24	42	39	Fréquence de la critique
-	-	25	06	40	Nature de la critique
50	30	26	11	41	Echanges durant le cours Fréquence des questions par le professeur
50	30	27	13	42	Echanges durant le cours Fréquence des questions par les étudiants
-	-	28	35	43	Responsabilité face à la fréquence réduite des questions
50	30	29	17	44	Echanges durant le cours Fréquence des échanges d'opinions
56	36	31	05	45	Climat interpersonnel
57	37	32	-	46	Manifestations verbales malicieuses Agressivité verbale
-	-	34	28	47	Forme de discipline

Formes du test PERPE					
A	B	C	D	F	
-	-	-	61	48	Ponctualité attendue
59	39	35	48	49	Echanges hors cours Contacts hors cours (terrain académique) Contacts hors cours en terrain académique
59	39	36	38	50	Echanges hors cours Contacts hors cours (terrain non-académique) Contacts hors cours en terrain non-académique
60	40	37	24	51	Initiative des échanges (hors cours) Initiative des contacts (hors cours)
61	41	38	20	52	Nature des échanges (hors cours)
20	42	51	-	53	Humeur
11	51	52	41	54	Humour
41	21	53	19	55	Objectivité
09	53	54	51	56	Jugement nuancé
10	52	55	59	57	Humilité
13	4 9	-	31	58	Injustice Justice
16	46	56	08	59	Intérêt pour les individus
18	44	57	04	60	Degré d'empathie
-	-	60	-	61	Culture générale
-	-	-	01	-	Envergure des contrôles et examens
04	61	-	16	-	Ponctualité Ponctualité du professeur
24	04	13	18	-	Niveau d'abstraction
21	01	01	23	-	Quantité globale de matière
06	56	-	25	-	Présence d'esprit
-	-	-	29	-	Rigueur d'expression demandée
-	-	-	30	-	Mode de participation à l'apprentissage
03	60	39	33	-	Mobilité
-	-	-	34	-	Engagement apparent face à la profession
-	-	-	45	-	Compétence académique
31	11	06	47	-	Difficulté des lectures
32	12	08	50	-	Quantité de travail
-	-	30	54	-	Responsabilité face à la fréquence réduite des échanges

Formes du test PERPE					
A	B	C	D	F	
14	48	33	58	-	Degré de discipline
25	05	04	-	-	Degré de dédoublement Dédoublement
53	33	15	-	-	Contrôle de la durée Longueur des réponses
-	-	18	-	-	Type de questions dans les contrôles (semi-ouvertes)
54	34	47	-	-	Evaluation des questions Evaluation de la pertinence des questions
-	-	58	-	-	Assurance
-	-	59	-	-	Conscience professionnelle
01	58	61	-	-	Propreté Caractéristiques physiques
05	57	61	-	-	Manies et tics Caractéristiques physiques
27	07	-	-	-	Difficulté des contrôles
30	10	-	-	-	Parenté entre lectures et matières
33	13	-	-	-	Parenté entre travaux et matières
34	14	-	-	-	Déduction ou induction
42	22	-	-	-	Compromission
43	23	-	-	-	Fréquence des exemples
51	31	-	-	-	Initiative des échanges (en classe)
52	32	-	-	-	Contrôle de la fréquence
55	35	-	-	-	Parenté entre échange et contenu
58	38	-	-	-	Manifestations motrices malicieuses
19	43	-	-	-	Degré de dépendance face à l'attitude plus ou moins réceptive du groupe
15	47	-	-	-	Réducteur de tension
12	50	-	-	-	Préférences interpersonnelles
02	59		-	-	Maintien

PERPE

perceptions étudiantes
de la relation
professeur-étudiants

Cher collègue,

Il nous fait plaisir de vous remettre votre Dossier personnel de résultats. Ce Dossier devrait contenir les informations suivantes:

a) votre Portrait mécanographique;

b) la Distribution de vos étudiants selon leur cote d'insatisfaction;

c) un Guide d'analyse du Dossier personnel (non-inclus lorsqu'il s'agit d'une deuxième classe);

d) un court texte sur le rôle du "consultant local pour la relance".

S'il manque des documents dans votre Dossier, avertissez votre responsable local: il se fera un plaisir de nous transmettre le problème.

Nous espérons que ce service que nous vous offrons vous plaira, indépendamment des résultats que vous aurez reçu. Si vous avez quelque critique à formuler à notre égard, nous apprécierions grandement que vous les formuliez, soit directement à nous, soit par l'intermédiaire du responsable local ou du consultant local pour la relance. Par contre, si vous avez apprécié cette expérience, parlez-en à vos collègues! Le service PERPE vous sera de nouveau offert au cours de la seconde session.

Cordialement,

Le service PERPE

Françoys Gagné

par FRANCOYS GAGNE
Directeur

10.555 rue bois-de-boulogne montréal 355 / tél.: 332-3000

PRODUCTION P

COLLEGE [redacted]

CLASSE [redacted]

TEST PERPE

DISTRIBUTION DES ETUDIANTS SELON
LEUR COTE D'INSATISFACTION

SECTEUR 1

MATIERE B

REJETS 1 8

INTERVALLES	NOMBRE	HISTOGRAMME
0.00 - 0.19	1	A
0.20 - 0.39	4	A A A A
0.40 - 0.59	3	A A A
0.60 - 0.79	2	A A
0.80 - 0.99	1	A
1.00 - 1.19	0	
1.20 - 1.39	0	
1.40 - 1.59	0	
1.60 - 1.79	0	
1.80 - 1.99	0	
2.00 - 2.19	0	
2.20 - 2.39	0	
2.40 - 2.59	0	
2.60 - 2.79	0	
2.80 - 2.99	0	
3.00 - 3.19	0	
3.20 - 3.39	0	
3.40 - 3.59	0	
3.60 - 3.79	0	
3.80 - 4.00	0	

NOMBRE DE CAS MARGINAUX: 0

PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR

Production	P	Collège	xx	Rejets trop nombreux	08
		Classe	00	Cas marginaux	00
Secteur / Matière	1 B			Répondants conservés	11

	TITRES	DIM	RÉALITÉ/ATTENTES MA	MB	INSATISFACTION %	MAB	MAL	R	PROFIL EN STANINES G	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ALTÉROCENTRISME	Clarté du langage	35	4.27	4.72	45	0.45	-0.45		5						G				
	Exemples éclairants	36	4.00	4.30	20	0.20	-0.20		8									G	
	Jugement nuancé	37	3.62	3.75	13	0.12	-0.12	R	7								G		
	Questions stimulantes	38	3.50	3.00	50	0.50	+0.50	R	5						G				
	Aptitude à clarifier	39	4.18	4.45	27	0.27	-0.27		8									G	
	Compréhension des questions	40	4.18	4.63	27	0.45	-0.45		5						G				
	Souci des aptitudes individuelles	41	3.81	4.36	36	0.54	-0.54		6							G			
	Attitude valorisatrice	42	4.00	4.27	27	0.27	-0.27		8									G	
	Empathie	43	4.18	4.5[illegible]	27	0.36	-0.36		7								G		
	Souci de compréhension/contrôles	44	4.12	4.42	14	0.14	-0.14	R	6							G			
	Fréquence de la critique	45	3.45	3.54	09	0.09	-0.09		8									G	
	Critique constructive	46	4.18	4.45	27	0.27	-0.27		8									G	
CLIMAT	Patience	47	4.00	4.09	27	0.27	-0.09		7								G		
	Objectivité	48	4.40	4.50	10	0.10	-0.10		8									G	
	Digressions indésirables	49	4.70	4.90	20	0.20	-0.20		5						G				
	Humidité	50	3.22	4.11	67	0.88	-0.88		2			G							
	Justice	51	3.72	4.27	36	0.54	-0.54		4					G					
	Climat détendu	52	4.00	4.00	36	0.36	+0.00	C	9										G
	Humeur	53	3.63	4.18	55	0.54	-0.54		4					G					
	Agressivité étudiante	54	4.09	4.45	64	0.72	-0.36		5						G				
	Discipline	55	2.81	2.72	64	0.63	+0.09	C	6							G			
	Ponctualité exigée	56	3.18	3.54	36	0.36	-0.36		4					G					
DISPONIBILITÉ	Intérêt pour individus	57	4.00	4.18	18	0.18	-0.18		8									G	
	Rencontres hors cours/acad.	58	3.00	3.50	40	0.50	-0.50		6							G			
	Rencontres hors cours/non - acad.	59	2.30	3.10	50	0.80	-0.80		6							G			
	Initiative des rencontres	60	2.45	2.72	27	0.27	-0.27		8									G	
	Contenu des échanges	61	2.50	3.10	30	0.60	-0.60		5						G				

	SECTIONS	Sect.	INSATISFACTION %	MAB	MAL	PROFIL EN STANINES G	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
R	ENCADREMENT	I	32	0.39	0.29	6							G			
	VERSATILITÉ	II	43	0.55	0.46	6							G			
	MAGNÉTISME	III	33	0.41	0.40	6							G			
	ALTÉROCENTRISME	IV	27	0.32	0.32	7								G		
	CLIMAT	V	42	0.46	0.31	5						G				
	DISPONIBILITÉ	VI	33	0.47	0.47	7								G		
	Moyennes générales		35	0.44	0.37	7								G		

DE DE SON DOSSIER.

GNE CE PORTRAIT.

PERPE

PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR

	TITRES	DIM	RÉALITÉ/ATTENTES MA	MB	INSATISFACTION %	MAB	MAL	R	PROFIL EN STANINES G	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ENCADREMENT	Quantité de matière	01	1.00	2.50	99	1.00	-1.00	R	1		G								
	Réponse aux attentes/contenu	02	3.30	3.90	70	1.00	-0.60		5						G				
	Contenu substantiel	03	4.09	4.36	27	0.27	-0.27		5						G				
	Régularité	04	4.00	4.20	20	0.20	-0.20		5						G				
	Structuration	05	3.40	3.70	40	0.50	-0.30		5						G				
	Informations sur la structure	06	3.72	4.09	36	0.36	-0.36		6							G			
	Synthèses	07	2.75	3.22	25	0.37	-0.37	R	7								G		
	Planification du travail étudiant	08	3.28	3.85	57	0.57	-0.57	R	5						G				
	Fréquence des contrôles	09	1.30	1.30	00	0.00	+0.00		9										G
	Questions fermées	10	1.00	3.00	99	2.00	-2.00	R	1		G								
	Questions ouvertes	11	1.00	4.00	99	3.00	-3.00	R	1		G								
	Mémorisation	12	2.00	2.14	43	0.42	-0.42	R	3				G						
VERSATILITÉ	Mode de transmission	13	1.63	1.63	18	0.18	+0.00	C	9										G
	Variation des techniques	14	2.54	3.27	45	0.72	-0.72		6							G			
	Réponse aux attentes/pédagogie	15	3.45	3.09	45	0.54	+0.36		5						G				
	Digressions désirables	16	1.77	3.00	89	1.22	-1.22		2			G							
	Concrétisation	17	3.90	3.90	00	0.00	+0.00		9										G
	Attitude démocratique	18	2.90	3.54	55	0.81	-0.63		5						G				
	Lectures obligatoires	19	1.25	2.57	25	0.50	-0.50	R	4					G					
	Travail en équipes	20	4.27	4.18	18	0.27	+0.09		8									G	
	Matériel audio-visuel	21	1.12	3.50	88	2.37	-2.37	R	2			G							
	Questions du professeur	22	2.66	3.44	67	0.77	-0.77		4					G					
	Questions des étudiants	23	3.18	3.36	36	0.36	-0.18		7								G		
	Fréquence des discussions	24	2.44	3.11	56	0.66	-0.66		5						G				
MAGNÉTISME	Dégagement des notes de cours	25	4.81	4.63	09	0.18	+0.18		5						G				
	Syntaxe et vocabulaire	26	2.55	2.66	11	0.11	-0.11		7								G		
	Culture générale	27	3.22	3.77	56	0.55	-0.55		4					G					
	Débit	28	3.45	3.45	00	0.00	+0.00		9										G
	Ton vivant	29	4.00	4.45	45	0.45	-0.45		6							G			
	Contenu captivant	30	4.00	4.80	70	0.80	-0.80		5						G				
	Capte l'attention	31	4.09	4.63	36	0.54	-0.54		6							G			
	Humour	32	3.27	3.63	36	0.36	-0.36		6							G			
	Performance dramatique	33	3.10	3.40	20	0.30	-0.30		7								G		
	Intellectuellement stimulant	34	3.10	3.90	50	0.80	-0.80		5						G				

	TITRES	DIM	RÉ
ALTÉROCENTRISME	Clarté du langage	35	4
	Exemples éclairants	36	4
	Jugement nuancé	37	3
	Questions stimulantes	38	3
	Aptitude à clarifier	39	4
	Compréhension des questions	40	4
	Souci des aptitudes individuelles	41	3
	Attitude valorisatrice	42	4
	Empathie	43	4
	Souci de compréhension/contrôles	44	4
	Fréquence de la critique	45	3
	Critique constructive	46	4
CLIMAT	Patience	47	4
	Objectivité	48	4
	Digressions indésirables	49	4
	Humilité	50	3
	Justice	51	3
	Climat détendu	52	4
	Humour	53	3
	Agressivité étudiante	54	4
	Discipline	55	2
	Ponctualité exigée	56	3
DISPONIBILITÉ	Intérêt pour individus	57	4
	Rencontres hors cours/acad.	58	3
	Rencontres hors cours/non - acad.	59	2
	Initiative des rencontres	60	2
	Contenu des échanges	61	2

SECTIO

ENCADREME
VERSATILITÉ
MAGNÉTISME
ALTÉROCENT
CLIMAT
DISPONIBILIT

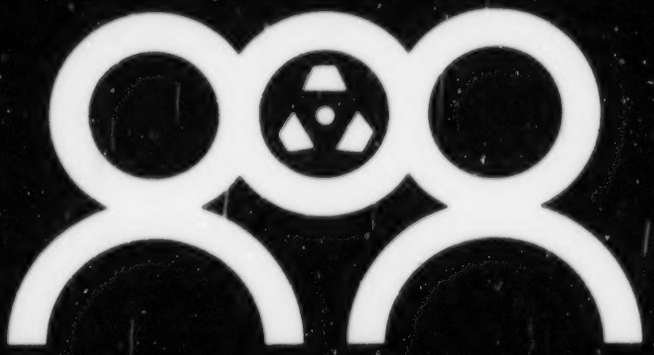
Moyenn

Veuillez noter:

UN PROFESSEUR ACCORDE EN MOYENNE 3 HEURES À L'ÉTUDE DE SON DOSSIER.

LISEZ ATTENTIVEMENT LE GUIDE D'ANALYSE QUI ACCOMPAGNE CE PORTRAIT.

E D U Q 8270780 B



françoys gagne d.ph.ps

Test PERPE général

tous droits réservés 1967 ©

PERPE

perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants
10 555 rue bois-de-boulogne montréal 355 tél. 332-3000

Questionnaire de l'étudiant

INFORMATIONS

Le test PERPE est un questionnaire d'évaluation des cours. Au moyen des réponses de toute la classe, le professeur connaîtra VOS PERCEPTIONS
VOS ASPIRATIONS
et VOTRE INSATISFACTION
à propos de 61 dimensions de la situation pédagogique.

Votre feuille de réponses demeure anonyme et le dossier de résultats de votre professeur lui est confidentiel : c'est lui-même qui a demandé de passer le test, parce qu'il souhaite connaître vos réactions face à son cours et qu'il veut réévaluer son enseignement. VOTRE COLLABORATION LUI EST DONC INDISPENSABLE ; répondez aussi sérieusement et objectivement que possible.

DIRECTIVES

1. CHAQUE DIMENSION COMPORTE UN TITRE ET UNE DESCRIPTION. LISEZ-LES ATTENTIVEMENT.
2. À *CHAQUE* DIMENSION RÉPONDEZ AUX DEUX QUESTIONS SUIVANTES :

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?
Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

La question A veut rejoindre votre perception de la « réalité », de ce qui se passe *de fait* en classe. La question B mesure plutôt un certain « idéal attendu » dans la situation-cours que vous évaluez présentement.

3. POUR RÉPONDRE À CHACUNE DES DEUX QUESTIONS, CHOISISSEZ *CELUI* DES CINQ POINTS DE L'ÉCHELLE D'ÉVALUATION QUI CORRESPOND LE MIEUX À *VOTRE* PERCEPTION.

Si vous choisissez le *même point* de l'échelle pour A et pour B, c'est que vous vous considérez SATISFAIT(E) de la façon dont la dimension se réalise dans ce cours ou chez ce professeur.

Si vous choisissez pour B *un point différent* de celui choisi pour A, c'est que vous vous considérez INSATISFAIT(E) et désirez un changement dans la direction de votre réponse B.

IMPORTANT : votre insatisfaction sera jugée d'autant plus grande que les réponses A et B seront plus éloignées l'une de l'autre sur l'échelle d'évaluation.

4. INSCRIVEZ VOS RÉPONSES À L'ENDROIT APPROPRIÉ SUR LA FEUILLE DE RÉPONSES.

ATTENTION : vérifiez régulièrement si le numéro de la dimension correspond bien à celui de la double case où vous répondez.

5. N'INSCRIVEZ QU'UN SEUL CHIFFRE PAR CASE. CE NOMBRE VARIERA ENTRE 1 ET 5.
6. INSCRIVEZ LE CHIFFRE « 9 » DANS LES CAS SUIVANTS :
   a) lorsque vous jugez que la dimension ne s'applique pas à ce cours ou ce professeur ;
   b) lorsque vous vous jugez incapable d'évaluer le cours ou le professeur sur la dimension concernée.
7. POUR RÉPONDRE AUX DEMANDES D'INFORMATIONS QUI SE TROUVENT AU HAUT DE LA FEUILLE DE RÉPONSES, MARQUEZ D'UN « X » LA CASE APPROPRIÉE.

S.V.P. N'ÉCRIVEZ PAS DANS CE CAHIER

01. QUANTITÉ DE MATIÈRE: il est question ici exclusivement de la quantité *habituelle* de notes de cours *par période*.

1. Quantité TRÈS FAIBLE
2. Quantité FAIBLE
3. Quantité PLUS ou MOINS GRANDE
4. GRANDE quantité
5. TRÈS GRANDE quantité

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

02. RÉPONSE AUX ATTENTES/CONTENU: vous devez évaluer si le *contenu* présenté correspond ou non à l'image que vous en aviez *avant* d'aborder le cours. Attention : votre « image préalable » pouvait être autant *négative* que *positive*. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. Contenu TRÈS DIFFÉRENT de mes attentes
2. Contenu ASSEZ DIFFÉRENT de mes attentes
3. Contenu PARTIELLEMENT DIFFÉRENT de mes attentes
4. Contenu PEU DIFFÉRENT de mes attentes
5. Contenu PAS DU TOUT DIFFÉRENT de mes attentes

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

03. CONTENU SUBSTANTIEL: le professeur qui présente « un contenu substantiel » est celui dont on a l'impression qu'il utilise pleinement le temps mis à sa disposition. Il procède en allant directement à l'essentiel plutôt qu'en couvrant superficiellement ou en périphérie les contenus abordés.

1. Contenu RAREMENT substantiel
2. Contenu OCCASIONNELLEMENT substantiel
3. Contenu SOUVENT substantiel
4. Contenu TRÈS SOUVENT substantiel
5. Contenu TOUJOURS substantiel

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

04. RÉGULARITÉ: à l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu ; à l'autre extrême se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre.

1. TRÈS IRRÉGULIER
2. IRRÉGULIER
3. PLUS ou MOINS RÉGULIER
4. RÉGULIER
5. TRÈS RÉGULIER

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

05. STRUCTURATION: il s'agit d'évaluer ici le degré d'organisation interne du contenu présenté. La présence d'une telle charpente se manifeste par le degré d'enchaînement des sections, le respect d'un plan de présentation, la présence de fréquentes subdivisions.

1. Contenu TRÈS PEU STRUCTURÉ
2. Contenu PEU STRUCTURÉ
3. Contenu PARTIELLEMENT STRUCTURÉ
4. Contenu STRUCTURÉ
5. Contenu TRÈS STRUCTURÉ

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

06. INFORMATIONS SUR LA STRUCTURE: il s'agit ici d'évaluer jusqu'à quel point le professeur informe au départ les étudiants de la structure de son cours, fait des retours pour se resituer dans le plan présenté, prévient les étudiants des changements apportés au plan initial. Ces informations peuvent être données verbalement ou par écrit.

1. Informations TRÈS RARES
2. Informations RARES
3. Informations OCCASIONNELLES
4. Informations FRÉQUENTES
5. Informations TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

07. SYNTHÈSES: le terme « synthèse » signifie ici l'extraction des notions essentielles, l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc.

1. Synthèses ABSENTES
2. Synthèses RARES
3. Synthèses OCCASIONNELLES
4. Synthèses FRÉQUENTES
5. Synthèses TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

08. PLANIFICATION DU TRAVAIL DE L'ÉTUDIANT: le terme planification signifie que le professeur fixe des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux. Il s'agit pour vous d'évaluer la fréquence et la qualité (degré de précision des informations fournies) des interventions du professeur visant à participer à la planification de votre travail.

1. Planification TRÈS RARE
2. Planification RARE
3. Planification OCCASIONNELLE
4. Planification FRÉQUENTE
5. Planification TRÈS FRÉQUENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

09. FRÉQUENCE DES CONTRÔLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles sous forme de travaux, devoirs, récitations, etc., exception faite des examens semestriels.

1. AUCUN contrôle
2. Contrôles TRÈS RARES
3. Contrôles RARES
4. Contrôles OCCASIONNELS
5. Contrôles FRÉQUENTS

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

10-11. QUESTIONS FERMÉES ET OUVERTES: une des dimensions qualitatives des contrôles est le caractère « ouvert » ou « fermé » des questions qui les composent. Une question est « ouverte » lorsque la longueur de la réponse n'est *aucunement* limitée (ex.: contrôle ne comprenant qu'une ou deux questions « dissertatives »). Une question est jugée « fermée » lorsque la longueur des réponses est restreinte au minimum (ex.: questionnaire « objectif »). Les deux échelles ci-dessous veulent mesure la *fréquence* réelle (A) et désirée (B) de ces deux principaux types de questions.

1. Questions fermées TRÈS RARES
2. Questions fermées RARES
(10) 3. Questions fermées OCCASIONNELLES
4. Questions fermées FRÉQUENTES
5. Questions fermées TRÈS FRÉQUENTES

1. Questions ouvertes TRÈS RARES
2. Questions ouvertes RARES
(11) 3. Questions ouvertes OCCASIONNELLES
4. Questions ouvertes FRÉQUENTES
5. Questions ouvertes TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

12. MÉMORISATION: il s'agit d'évaluer le degré de précision de l'effort de mémorisation demandé par le professeur (tel que perçu à travers les contrôles et examens). Porte-t-il sur les idées générales (séquences de raisonnements, jugements critiques ou évaluatifs, etc.) ou va-t-il jusqu'aux informations très précises (dates, formules, termes techniques, etc.).

1. Insiste TRÈS PEU sur des informations précises
2. Insiste PEU sur des informations précises
3. Insiste PLUS ou MOINS sur des informations précises
4. Insiste BEAUCOUP sur des informations précises
5. Insiste ÉNORMÉMENT sur des informations précises

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

13. MODE DE TRANSMISSION : à l'un des pôles se situe le professeur qui ne livre presque jamais *lui-même* les connaissances, mais recourt à d'autres techniques pour amener l'étudiant à acquérir ces connaissances (questions en classe, travail d'équipe, travail personnel à la bibliothèque, lecture de textes polycopiés, etc.). L'autre pôle est occupé par le professeur qui présente lui-même son contenu sous forme d'exposé.

1. Livre TOUJOURS lui-même des connaissances
2. Livre TRÈS SOUVENT lui-même des connaissances
3. Livre SOUVENT lui-même des connaissances
4. Livre OCCASIONNELLEMENT lui-même des connaissances
5. Livre RAREMENT lui-même des connaissances

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

14. VARIATION DES TECHNIQUES : il s'agit d'évaluer la plus ou moins grande fréquence des variations dans la structuration pédagogique du cours. À un extrême se situe le professeur stable, qui utilise toujours le même mode de présentation du contenu du cours. À l'autre extrême se situerait le professeur qui varie fréquemment son approche pédagogique, emploie des techniques ou « trucs pédagogiques » différents, fait souvent des essais d'approches différentes.

1. Varie TRÈS RAREMENT son approche
2. Varie RAREMENT son approche
3. Varie OCCASIONNELLEMENT son approche
4. Varie SOUVENT son approche
5. Varie TRÈS SOUVENT son approche

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

15. RÉPONSE AUX ATTENTES/APPROCHE PÉDAGOGIQUE : il vous faut évaluer ici si l'approche pédagogique utilisée correspond ou non à l'image que vous en aviez *avant* d'aborder ce cours. Attention : votre « image préalable » pouvait être autant *négative* que *positive*. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. Approche pédagogique TRÈS DIFFÉRENTE
2. Approche pédagogique ASSEZ DIFFÉRENTE
3. Approche pédagogique PARTIELLEMENT DIFFÉRENTE
4. Approche pédagogique PEU DIFFÉRENTE
5. Approche pédagogique PAS DU TOUT DIFFÉRENTE

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

16. DIGRESSIONS DÉSIRABLES: il s'agit ici de mesurer la fréquence des digressions *désirables* faites par le professeur durant ses cours. Une digression est « une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite » (Larousse). Elles sont désirables dans la mesure où elles détendent, permettent des liens avec le vécu, le quotidien ou l'actualité.

1. Digressions désirables TRÈS RARES
2. Digressions désirables RARES
3. Digressions désirables OCCASIONNELLES
4. Digressions désirables FRÉQUENTES
5. Digressions désirables TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

17. CONCRÉTISATION: il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure le professeur encourage les étudiants à utiliser des expériences vécues (personnelles ou non) pour concrétiser les concepts plus ou moins abstraits présentés au cours. Cette concrétisation peut être encouragée aussi bien durant les cours qu'à travers les travaux et examens.

1. Encourage TRÈS RAREMENT la concrétisation
2. Encourage RAREMENT la concrétisation
3. Encourage OCCASIONNELLEMENT la concrétisation
4. Encourage SOUVENT la concrétisation
5. Encourage TRÈS SOUVENT la concrétisation

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

18. ATTITUDE DÉMOCRATIQUE: il s'agit d'évaluer la part d'autonomie laissée aux étudiants dans le choix de certains contenus de cours et de certaines politiques pédagogiques ou administratives. À l'un des pôles se situe le professeur qui encourage un maximum de prises de décisions par le groupe ; à l'autre, le professeur qui prend seul toutes les décisions.

1. Décisions TRÈS RAREMENT laissées au groupe
2. Décisions RAREMENT laissées au groupe
3. Décisions OCCASIONNELLEMENT laissées au groupe
4. Décisions SOUVENT laissées au groupe
5. Décisions TRÈS SOUVENT laissées au groupe

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

19. LECTURES OBLIGATOIRES: cette dimension permet d'évaluer la quantité des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, donc sujettes à un contrôle par le professeur.

1. TRÈS PEU de lectures
2. PEU de lectures
3. UN CERTAIN NOMBRE de lectures
4. BEAUCOUP de lectures
5. ÉNORMÉMENT de lectures

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

20. TRAVAIL EN ÉQUIPES: cette dimension évalue avec quelle *fréquence* le professeur fait fonctionner les étudiants en groupes de discussion ou de travail.

1. AUCUN travail en équipes
2. Travail en équipes RARE
3. Travail en équipes OCCASIONNEL
4. Travail en équipes FRÉQUENT
5. Travail en équipes TRÈS FRÉQUENT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

21. MATÉRIEL AUDIO-VISUEL: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) pour illustrer la matière présentée.

1. Utilisation NULLE
2. Utilisation TRÈS RARE
3. Utilisation RARE
4. Utilisation OCCASIONNELLE
5. Utilisation FRÉQUENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

22. QUESTIONS DU PROFESSEUR: les questions posées en classe peuvent provenir du professeur ou des étudiants. L'échelle ci-dessous vous permet d'évaluer la *fréquence* des questions *posées par le professeur*, pour vérifier si les étudiants ont bien compris, pour soutenir l'attention, etc.

1. Questions TRÈS RARES
2. Questions RARES
3. Questions OCCASIONNELLES
4. Questions FRÉQUENTES
5. Questions TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

23. QUESTIONS DES ÉTUDIANTS: il s'agit maintenant d'évaluer la fréquence des questions *posées par les étudiants*, soit pour faire expliquer une notion obscure, soit pour obtenir des informations supplémentaires, etc.

1. Questions TRÈS RARES
2. Questions RARES
3. Questions OCCASIONNELLES
4. Questions FRÉQUENTES
5. Questions TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

24. DISCUSSIONS: nous voulons évaluer ici la fréquence des interventions en classe qui dépassent en durée les échanges du type « question-réponse ». Il peut s'agir tout aussi bien de discussions entre étudiants ou avec le professeur, d'apports d'objections, d'expressions spontanées, d'expériences personnelles, etc.

1. Discussions TRÈS RARES
2. Discussions RARES
3. Discussions OCCASIONNELLES
4. Discussions FRÉQUENTES
5. Discussions TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

25. DÉGAGEMENT DES NOTES DE COURS: lorsqu'il y a exposé, à l'un des pôles se situerait le professeur qui lit habituellement un texte de préparation de cours. À l'autre, on trouve le professeur qui improvise le texte lui-même, à partir d'un plan de cours (plus ou moins détaillé selon les cas) préparé à l'avance.

1. Lecture TRÈS FRÉQUENTE
2. Lecture FRÉQUENTE
3. Lecture OCCASIONNELLE
4. Lecture RARE
5. Lecture TRÈS RARE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

26. SYNTAXE ET VOCABULAIRE: il s'agit d'évaluer, d'une part, la relative absence de termes incorrects, d'anglicismes, de phrases boiteuses et, d'autre part, le recours plus ou moins régulier à un vocabulaire varié, à des termes choisis et expressifs, à des images originales, etc.

1. Expression verbale PLUTÔT PAUVRE
2. Expression verbale PLUS ou MOINS RICHE
3. Expression verbale PLUTÔT RICHE
4. Expression verbale TRÈS RICHE
5. Expression verbale EXTRÊMEMENT RICHE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

27. CULTURE GÉNÉRALE: on entend ici par « culture générale » la capacité qu'a le professeur d'être ouvert à des domaines différents, de manifester des intérêts et des goûts très diversifiés, bref, de pouvoir dépasser aisément les frontières de sa discipline.

1. Culture TRÈS PEU étendue
2. Culture PEU étendue
3. Culture ASSEZ étendue
4. Culture TRÈS étendue
5. Culture EXCEPTIONNELLEMENT étendue

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

28. DÉBIT: à l'un des extrêmes on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend, choisit minutieusement tous ses mots; à l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre.

1. Débit TRÈS LENT
2. Débit LENT
3. Débit MOYEN
4. Débit RAPIDE
5. Débit TRÈS RAPIDE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

29-30-31. CAPTE L'ATTENTION: le trio d'échelles ci-dessous permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur réussit (ou non) à capter l'attention du groupe étudiant. Il peut le faire, soit par son expression (ton), c'est-à-dire sa façon de présenter un contenu, soit par le contenu lui-même, soit par la combinaison des deux.

(29)
1. Ton TRÈS MONOTONE
2. Ton MONOTONE
3. Ton PLUS ou MOINS VIVANT
4. Ton VIVANT
5. Ton TRÈS VIVANT

1. Contenu PAS DU TOUT CAPTIVANT
2. Contenu TRÈS PEU CAPTIVANT

(30)
3. Contenu PEU CAPTIVANT
4. Contenu PASSABLEMENT CAPTIVANT
5. Contenu TRÈS CAPTIVANT

1. Capte TRÈS DIFFICILEMENT l'attention
2. Capte DIFFICILEMENT l'attention

(31)
3. Capte PLUS ou MOINS FACILEMENT l'attention
4. Capte FACILEMENT l'attention
5. Capte TRÈS FACILEMENT l'attention

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

32. HUMOUR: l'humour en classe peut servir tout aussi bien à détendre l'atmosphère qu'à aider le professeur à capter l'attention du groupe au plan du contenu : il devient alors « outil pédagogique ». Cet humour peut prendre la forme de reparties, facéties, jeux de mots, calembours, etc.

1. AUCUN humour
2. Humour TRÈS RARE
3. Humour OCCASIONNEL
4. Humour FRÉQUENT
5. Humour TRÈS FRÉQUENT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

33. PERFORMANCE DRAMATIQUE: il s'agit ici d'évaluer quelle utilisation *volontaire* le professeur fait de ses talents de comédien pour « amplifier » des situations qu'il veut souligner de façon particulière; jusqu'à quel point emploie-t-il l'emphase, l'exagération, les idées flamboyantes pour *intéresser* les gens et faire mieux comprendre.

1. Composante « dramatique » JAMAIS présente
2. Composante « dramatique » RAREMENT présente
3. Composante « dramatique » OCCASIONNELLEMENT présente
4. Composante « dramatique » FRÉQUEMMENT présente
5. Composante « dramatique » TRÈS FRÉQUEMMENT présente

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

34. INTELLECTUELLEMENT STIMULANT: le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles. Il sait « motiver », « donner le goût » du travail et du défi à relever.

1. TRÈS RAREMENT stimulant
2. RAREMENT stimulant
3. OCCASIONNELLEMENT stimulant
4. SOUVENT stimulant
5. TRÈS SOUVENT stimulant

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

35. CLARTÉ DU LANGAGE: il s'agit d'évaluer dans quelle mesure le professeur adapte son niveau de langage à celui des étudiants, *sans pour autant diluer* le contenu présenté. Un langage clair sera exempt de termes trop techniques, de tournures trop recherchées ou compliquées à l'extrême.

1. Langage TRÈS SOUVENT obscur
2. Langage SOUVENT obscur
3. Langage OCCASIONNELLEMENT obscur
4. Langage RAREMENT obscur
5. Langage TRÈS RAREMENT obscur

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

36. EXEMPLES ÉCLAIRANTS: cette dimension veut mesurer le pouvoir clarificateur des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Normalement, les exemples devraient permettre à l'étudiant de mieux saisir des notions difficiles à comprendre.

1. TRÈS RAREMENT éclairants
2. RAREMENT éclairants
3. OCCASIONNELLEMENT éclairants
4. FRÉQUEMMENT éclairants
5. TRÈS FRÉQUEMMENT éclairants

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

37. JUGEMENT NUANCÉ: ce titre réfère au professeur qui, à l'intérieur de son cours, sait introduire des nuances, peser le pour et le contre ; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRÈS RAREMENT nuancé
2. RAREMENT nuancé
3. OCCASIONNELLEMENT nuancé
4. SOUVENT nuancé
5. TOUJOURS nuancé

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

38. QUESTIONS STIMULANTES: les questions de certains professeurs visent à provoquer la classe intellectuellement, à engager le dialogue et à développer la créativité ; elles sont fructueuses parce qu'elles ouvrent des voies nouvelles de réflexion. À l'autre extrême, les questions sont plutôt limitées, et visent à vérifier l'attention des étudiants ou leur mémoire de certains faits.

1. Questions stimulantes TRÈS RARES
2. Questions stimulantes RARES
3. Questions stimulantes OCCASIONNELLES
4. Questions stimulantes FRÉQUENTES
5. Questions stimulantes TRÈS FRÉQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

39. APTITUDE À CLARIFIER: il s'agit d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur trouve et présente des formes d'explications pertinentes, c'est-à-dire qui permettent de surmonter l'incompréhension de certains étudiants. Cette aptitude apparaît très nettement chez le professeur qui saisit facilement où le groupe bloque et trouve rapidement le moyen de faire disparaître ce blocage.

1. Manifeste TRÈS RAREMENT cette aptitude
2. Manifeste RAREMENT cette aptitude
3. Manifeste OCCASIONNELLEMENT cette aptitude
4. Manifeste SOUVENT cette aptitude
5. Manifeste TRÈS SOUVENT cette aptitude

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

40. COMPRÉHENSION DES QUESTIONS: cette dimension sert à évaluer dans quelle mesure le professeur semble comprendre les questions posées par les étudiants. Cette compréhension se révélera dans la réponse apportée : répond-il directement et clairement à la question posée ou semble-t-il passer tout-à-fait à côté ?

1. Il comprend RAREMENT les questions
2. Il comprend OCCASIONNELLEMENT les questions
3. Il comprend SOUVENT les questions
4. Il comprend TRÈS SOUVENT les questions
5. Il comprend TOUJOURS les questions

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

41. SOUCI DES APTITUDES INDIVIDUELLES: dans une classe, tous les individus n'apprennent pas à la même vitesse. Dans quelle mesure le professeur tient-il compte, dans ses explications, des rythmes différents de compréhension à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire des aptitudes individuelles variables face au contenu présenté ?

1. TRÈS RAREMENT attentif
2. RAREMENT attentif
3. OCCASIONNELLEMENT attentif
4. SOUVENT attentif
5. TRÈS SOUVENT attentif

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

42. ATTITUDE VALORISATRICE: la présence de cette attitude se traduit par les comportements suivants : le professeur encourage les étudiants, les félicite de leurs succès ou progrès, accepte les personnes telles qu'elles sont. À l'inverse, on ne la retrouve pas chez le professeur qui ne semble pas préoccupé par cette dimension, non plus que chez celui qui déprécie les étudiants, qui pointe, attaque ou ridiculise des personnes.

1. Attitude RAREMENT valorisatrice
2. Attitude OCCASIONNELLEMENT valorisatrice
3. Attitude SOUVENT valorisatrice
4. Attitude TRÈS SOUVENT valorisatrice
5. Attitude TOUJOURS valorisatrice

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

43. EMPATHIE: on désigne par « empathie » l'aptitude à saisir correctement les idées, les attitudes et les émotions d'autrui. Un professeur « empathique » saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension ; il perçoit rapidement les principales sources d'insatisfaction provenant de la situation vécue par le groupe.

1. TRÈS PEU empathique
2. PEU empathique
3. PLUS ou MOINS empathique
4. PLUTÔT empathique
5. TRÈS empathique

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

44. SOUCI DE LA COMPRÉHENSION: cette dimension veut mesurer l'importance que le professeur semble accorder à la reformulation personnelle du contenu du cours (telle que perçue à travers ses contrôles et examens). Elle se manifeste par l'effort de synthèse demandé par certaines questions, par un décalage ou écart volontaire entre les notes de cours et la forme des questions, par la mise en valeur du raisonnement personnel et cohérent, etc. Elle est beaucoup moins en valeur lorsque le professeur demande une *répétition très fidèle* du contenu présenté.

1. Insiste TRÈS PEU sur la compréhension
2. Insiste PEU sur la compréhension
3. Insiste MOYENNEMENT sur la compréhension
4. Insiste BEAUCOUP sur la compréhension
5. Insiste ÉNORMÉMENT sur la compréhension

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

45. FRÉQUENCE DE LA CRITIQUE: le terme « critique » se veut dégagé ici de toute consonnance péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif, le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc.

1. Ne fait JAMAIS de critique
2. Critique RARE
3. Critique OCCASIONNELLE
4. Critique FRÉQUENTE
5. Critique TRÈS FRÉQUENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

46. **CRITIQUE CONSTRUCTIVE :** il s'agit ici d'évaluer la *qualité* de la critique, *indépendamment de sa fréquence*. À l'un des pôles se situe le professeur dont les évaluations sont constamment perçues comme dépréciatives ; à l'autre, le professeur qui sait faire des commentaires aussi bien négatifs que positifs, mais toujours avec une optique constructive.

1. RAREMENT constructive
2. OCCASIONNELLEMENT constructive
3. SOUVENT constructive
4. TRÈS SOUVENT constructive
5. TOUJOURS constructive

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

47. **PATIENCE :** le terme « patience » réfère surtout à l'attitude du professeur face aux questions des étudiants, face à leurs difficultés de compréhension, face à leurs variations d'humeur. À un extrême se situe le professeur très patient, qui accepte facilement de reprendre des explications ; à la limite, il pourrait même être perçu comme « trop » patient. À l'autre pôle, on retrouve le professeur qui manifeste très peu de « patience pédagogique ».

1. RAREMENT patient
2. OCCASIONNELLEMENT patient
3. SOUVENT patient
4. TRÈS SOUVENT patient
5. TOUJOURS patient

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

48. **OBJECTIVITÉ :** l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible ; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. Manque SOUVENT d'objectivité
2. Manque OCCASIONNELLEMENT d'objectivité
3. Manque RAREMENT d'objectivité
4. Manque TRÈS RAREMENT d'objectivité
5. Ne manque JAMAIS d'objectivité

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

49. **DIGRESSIONS INDÉSIRABLES**: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des digressions *indésirables* faites par le professeur durant ses cours. Elles peuvent être caractérisées de bien des façons: elle n'apportent rien de positif, nuisent à l'atmosphère de la classe, laissent une impression de temps perdu, nuisent à l'unité des cours, etc.

1. Digressions indésirables TRÈS FRÉQUENTES
2. Digressions indésirables FRÉQUENTES
3. Digressions indésirables OCCASIONNELLES
4. Digressions indésirables RARES
5. Digressions indésirables TRÈS RARES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

50. **HUMILITÉ**: il s'agit ici d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur reconnaît ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière qu'au niveau de l'évaluation du rendement ou des gestes disciplinaires.

1. Reconnaît TRÈS DIFFICILEMENT ses erreurs
2. Reconnaît DIFFICILEMENT ses erreurs
3. Reconnaît PLUS ou MOINS FACILEMENT ses erreurs
4. Reconnaît FACILEMENT ses erreurs
5. Reconnaît TRÈS FACILEMENT ses erreurs

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

51. **JUSTICE**: à un extrême se situe le professeur juste ou « équitable »; à l'autre, le professeur qui entretient sur les étudiants des *opinions préconçues* (positives ou négatives) qui pourraient se traduire par une évaluation *partiale* de leur rendement.

1. PEU équitable
2. PLUS ou MOINS équitable
3. PLUTÔT équitable
4. TRÈS équitable
5. TOTALEMENT équitable

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

52. **CLIMAT DÉTENDU**: cette dimension veut mesurer la présence ou l'absence de tension et d'agressivité entre le professeur et les élèves.

1. Climat TRÈS FRÉQUEMMENT tendu
2. Climat FRÉQUEMMENT tendu
3. Climat OCCASIONNELLEMENT tendu.
4. Climat RAREMENT tendu
5. Climat TRÈS RAREMENT tendu

---

53. HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de « bonne humeur » ou « mauvaise humeur ». Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. Humeur RAREMENT joviale
2. Humeur OCCASIONNELLEMENT joviale
3. Humeur SOUVENT joviale
4. Humeur TRÈS SOUVENT joviale
5. Humeur TOUJOURS joviale

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

54. AGRESSIVITÉ ÉTUDIANTE: chez les étudiants, elle se manifeste entre autres par des questions qui n'ont d'autre but que de « coincer » le professeur ou d'exploiter certaines de ses faiblesses ; par des remarques à haute voix dirigées vers le groupe, mais visant le professeur ; par des réflexions très « émotives » adressées au professeur, etc.

1. Agressivité verbale FRÉQUENTE
2. Agressivité verbale OCCASIONNELLE
3. Agressivité verbale RARE
4. Agressivité verbale TRÈS RARE
5. Agressivité verbale ABSENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

55. DISCIPLINE: il s'agit ici d'évaluer la *qualité* des « interventions disciplinaires », indépendamment de leur fréquence. À un extrême se situent les interventions fortes ou fermes, qui peuvent parfois paraître *violentes* ; à l'autre, on retrouve les interventions faibles, discrètement formulées, qui peuvent parfois paraître *timides*.

1. Interventions TRÈS FERMES
2. Interventions FERMES
3. Interventions VARIABLES
4. Interventions PLUTÔT DISCRÈTES
5. Interventions TRÈS DISCRÈTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

56. PONCTUALITÉ EXIGÉE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur se montre sensible et même strict devant la non-ponctualité des étudiants. À un pôle se situe le professeur très strict, qui pourra même refuser systématiquement l'entrée au cours dès la cloche sonnée ; à l'autre, le professeur qui semble totalement indifférent face à la non-ponctualité des étudiants.

1. TRÈS PEU strict
2. PEU strict
3. PLUS ou MOINS strict
4. PLUTÔT strict
5. TRÈS strict

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

57. INTÉRÊT POUR LES INDIVIDUS : cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom, bref, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

1. PAS DU TOUT INTÉRESSÉ
2. PEU INTÉRESSÉ
3. PLUS ou MOINS INTÉRESSÉ
4. INTÉRESSÉ
5. TRÈS INTÉRESSÉ

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

58-59. RENCONTRES HORS COURS : les rencontres « professeur-étudiants » en dehors des cours peuvent se faire, soit « en terrain académique » (salle de cours, corridor attenant, bureau du professeur), soit « en terrain non-académique » (fumoir, cafétéria, salle de jeu, terrain extérieur, endroits publics, domicile personnel, etc.). Les deux échelles ci-dessous permettent d'évaluer la fréquence des rencontres sur l'un et l'autre « terrain ».

1. Rencontres (terrain académique) TRÈS RARES
2. Rencontres (terrain académique) RARES
(58) 3. Rencontres (terrain académique) OCCASIONNELLES
4. Rencontres (terrain académique) FRÉQUENTES
5. Rencontres (terrain académique) TRÈS FRÉQUENTES

1. Rencontres (terrain non-académique) TRÈS RARES
2. Rencontres (terrain non-académique) RARES
(59) 3. Rencontres (terrain non-académique) OCCASIONNELLES
4. Rencontres (terrain non-académique) FRÉQUENTES
5. Rencontres (terrain non-académique) TRÈS FRÉQUENTES

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

---

60. INITIATIVE DES RENCONTRES : l'initiative qu'on veut ici mesurer porte sur les rencontres « en terrain académique », c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. À l'un des pôles se situe le professeur qui se dit (et qu'on sent) disponible, mais qui attend que l'initiative des contacts vienne des étudiants ; à l'autre pôle, on trouve le professeur qui rappelle fréquemment sa disponibilité, invite directement des étudiants à venir le rencontrer, organise des rencontres avec quelques étudiants, etc.

1. Prend TRÈS RAREMENT l'initiative
2. Prend RAREMENT l'initiative
3. Prend OCCASIONNELLEMENT l'initiative
4. Prend SOUVENT l'initiative
5. Prend TRÈS SOUVENT l'initiative

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

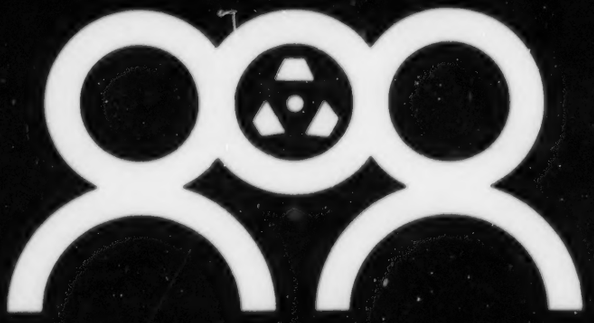
---

61. CONTENU DES ÉCHANGES : il est toujours question ici des rencontres en « terrain académique », c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. À un extrême, les échanges se centrent exclusivement sur le contenu du cours ; à l'autre, ils s'orientent vers des contenus plus personnels (discussions sur des sujets parapédagogiques, consultation sur une base amicale, etc.).

1. Contenus personnels TRÈS RARES
2. Contenus personnels RARES
3. Contenus personnels OCCASIONNELS
4. Contenus personnels FRÉQUENTS
5. Contenus personnels TRÈS FRÉQUENTS

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?



Guide d'analyse du Dossier personnel

Test PERPE général

PERPE

perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants
10 555, rue bois-de-boulogne montréal 355 tél. 332-3000

TEST PERPE

GUIDE D'ANALYSE DES RÉSULTATS

En collaboration:

Léon Bernier
Marie Chabot
Françoys Gagné
Denise Gagnon
Jean Martin

Novembre 1970

Le présent "Guide d'analyse" réfère aux deux documents mécanographiques remis aux professeurs quelque temps après l'administration du test PERPE. Ils s'intitulent:

"PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR"

et "DISTRIBUTION DES ÉTUDIANTS SELON LEUR COTE D'INSATISFACTION".

Ces documents proviennent d'une série d'opérations faites à partir des données fournies par les étudiants d'une classe.

But du Guide

Afin d'aider chaque professeur à comprendre ses résultats, nous tentons de répondre progressivement aux questions suivantes:

- comment s'est effectuée la transformation des données de base?
- que signifient les mesures obtenues?
- comment les résultats peuvent-ils contribuer au perfectionnement pédagogique?

Divisions du Guide

Le guide d'analyse est divisé en trois parties:

1- Explication du Portrait mécanographique

2- Explication de la Distribution des étudiants

3- Vue d'ensemble sur vos résultats dans une perspective de perfectionnement.

Pour comprendre votre dossier, vous aurez besoin, en plus du présent guide, du test PERPE: Questionnaire de l'étudiant.

"UN PROFESSEUR ACCORDE EN MOYENNE 3 HEURES À L'ÉTUDE DE SON DOSSIER."

1969
437 informations

1970
734 informations

Vous avez probablement remarqué cette phrase au bas de votre Portrait mécanographique. La moyenne statistique de 3 heures est issue d'un sondage effectué auprès d'une centaine de professeurs qui ont administré le test PERPE en 1969.

Votre Portrait '70 est beaucoup plus détaillé que ses prédécesseurs. Il contient près de 70% d'informations additionnelles.

UN HOMME AVERTI EN VAUT DEUX !

Nous croyons donc qu'un MINIMUM de QUATRE et même CINQ HEURES d'étude constitue un chiffre beaucoup plus réaliste!

Souhaitons que le contenu du Guide d'analyse vous convainque de l'utilité d'accorder à ces résultats 10% d'une [illegible] vos semaines de travail.

Répartition du temps d'étude

Réservez-vous une première séance d'UNE ou DEUX heures pour une lecture complète du Guide d'analyse. Le temps nécessaire à ce travail variera en fonction de votre familiarité avec les concepts statistiques présentés.
Nous avons rédigé le texte du Guide en pensant surtout aux professeurs peu familiers avec ces concepts.

Une seconde séance de DEUX ou TROIS heures vous permettra d'analyser en profondeur votre Portrait mécanographique et la Distribution de vos étudiants.

TABLE DES MATIÈRES

	pages
I - Le Portrait mécanographique	
Identification de votre Portrait	3
Purification de votre groupe d'évaluateurs	5
Localisation des dimensions et des sections	7
Réalité/Attentes	9
Trois mesures d'insatisfaction	11
Le pourcentage d'étudiants insatisfaits	13
La cote d'insatisfaction brute	14
La cote d'insatisfaction nette	15
Codes R et codes C	19
Le profil en stanines	21
Le Mini-Portrait	27
II - La Distribution des étudiants selon leur cote d'insatisfaction	29
Qu'est-ce qu'une cote d'insatisfaction individuelle?	31
Que contient votre tableau?	33
Comment interpréter votre distribution.	34
III - Vue d'ensemble sur vos résultats dans une perspective de perfectionnement	37
Vers un diagnostic personnel	39
Du diagnostic au perfectionnement	43
En guise de conclusion	44

LE PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE

DU PROFESSEUR

PERIPE

PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR

Production	Collège
	Classe
Secteur / Matière	

Veuillez noter

UN PROFESSEUR ACCORDE EN MOYENNE 3 HEURES A L'ÉTUDE DE SON DOSSIER.

LISEZ ATTENTIVEMENT LE GUIDE D'ANALYSE QUI ACCOMPAGNE CE PORTRAIT.

IDENTIFICATION DE VOTRE PORTRAIT

Pour s'assurer de bien rendre au professeur le Dossier qui lui appartient, chaque classe est identifiée par un code composé de quatre éléments.

Production	Code utilisé par PERPE pour distinguer ses divers groupes d'usagers (CEGEP, collèges privés, anglophones, etc.) lors des commandes passées au SIMEQ (Service d'Informatique du Ministère de l'Education).
Collège	Ces deux lettres identifient votre collège.
Classe	Ce numéro, attribué par le service PERPE, garantit l'anonymat de vos résultats, puisqu'il DIFFÈRE de celui que le responsable local vous a assigné au moment de l'inscription.
Secteur/Matière	Lors de l'administration du test, vous avez identifié sur votre enveloppe la matière que vous enseignez (code alphabétique) et le secteur plus général dans lequel cette matière s'insère (code numérique). C'est ce code qui apparaît sur votre Portrait mécanographique.

Rappel: vous trouverez la liste exhaustive des codes "secteur/matière" à la page 11 de votre Guide d'inscription.

PERPE

PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR

Production		Collège	
		Classe	
Secteur / Matière			

Rejets trop nombreux	
Cas marginaux	
Répondants conservés	

Veuillez noter:

UN PROFESSEUR ACCORDE EN MOYENNE 3 HEURES A L'ÉTUDE DE SON DOSSIER.

LISEZ ATTENTIVEMENT LE GUIDE D'ANALYSE QUI ACCOMPAGNE CE PORTRAIT.

PURIFICATION DE VOTRE GROUPE D'ÉVALUATEURS

Même si tous les étudiants présents lors de l'évaluation ont remis une feuille de réponses, notre ordinateur, dans un élan d'objectivité, sélectionne ceux qui auront le droit de participer à la construction de votre Portrait mécanographique. Nous avons retenu deux motifs d'élimination.

Rejets trop nombreux

Vos étudiants devaient évaluer 61 aspects différents de votre enseignement. Il se peut que quelques-uns d'entre eux n'aient pas répondu à toutes les questions, faute de temps ou pour d'autres raisons. Nous jugeons qu'un étudiant qui a évalué moins de 46 dimensions (75%) n'est pas un informateur fiable dans l'expérience présente. Aussi est-il éliminé du groupe. Nous indiquons dans cette case le NOMBRE d'étudiants exclus des calculs pour ce motif.

Cas marginaux

Par ailleurs, certains étudiants ont peut-être une vision beaucoup plus "pessimiste" de leur situation que la majorité de leurs confrères. Ceci se manifeste chez eux par un taux d'insatisfaction exagérément élevé par comparaison à l'ensemble du groupe. Afin de ne pas fausser la perception de la majorité, nous avons décidé d'exclure ces "Cas marginaux". Leur nombre apparaît dans cette case.

CES REJETS SONT RARES !

Selon notre expérience, à peine 2% des étudiants sont l'objet de l'une ou l'autre forme d'élimination.

Répondants conservés

Cette case vous indique le NOMBRE d'étudiants dont les réponses ont servi à construire votre Portrait mécanographique.

PERPE

PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR

Production		Collège		Rejets trop nombreux	
		Classe		Cas marginaux	
Secteur / Matière				Répondants conservés	

ENCADREMENT

TITRES	DIM
Qualité de matière	01
Réponse aux attentes/besoins	02
Contenu substantiel	03
Pédagogie	04
Structuration	05
Informations sur la structure	06
Synthèses	07
Planification du travail étudiant	08
Fréquence des contrôles	09
Questions fermées	10
Questions ouvertes	11
Démonstration	12

VERSATILITÉ

Mode de transmission	13
Variation des techniques	14
Réponse aux attentes/pédagogie	15
Digressions désirables	16
Compréhension	17
Attitude démonstrative	18
Leçons obligatoires	19
Travail en équipes	20
Matériel audio-visuel	21
Questions du professeur	22
Questions des étudiants	23
Fréquence des discussions	24

MAGNÉTISME

Dégagement des notes de cours	25
Syntaxe et vocabulaire	26
Culture générale	27
Débit	28
Ton vivant	29
Contenu stimulant	30
Capte l'attention	31
Humour	32
Performance dramatique	33
Interlocuteur stimulant	34

ALTÉROCENTRISME

TITRES	DIM
Clarté du langage	35
Exemples éclairants	36
Jugement mesuré	37
Questions stimulantes	38
Aptitude à clarifier	39
Compréhension des questions	40
Souci des aptitudes individuelles	41
Attitude valorisatrice	42
Empathie	43
Souci de compréhension (contrôle)	44
Fréquence de la critique	45
Critique constructive	46

CLIMAT

Patience	47
Objectivité	48
Digressions indésirables	49
Humilité	50
Justice	51
Climat détendu	52
Humour	53
Agressivité étudiante	54
Discipline	55
Ponctualité exigée	56

DISPONIBILITÉ

Inédit pour individus	57
Rencontres hors cours/stud.	58
Rencontres hors cours/non - stud.	59
Initiative des rencontres	60
Contenu des échanges	61

SECTIONS	Sect.
ENCADREMENT	I
VERSATILITÉ	II
MAGNÉTISME	III
ALTÉROCENTRISME	IV
CLIMAT	V
DISPONIBILITÉ	VI
Moyennes générales	

Veuillez noter:

UN PROFESSEUR ACCORDE EN MOYENNE 3 HEURES A L'ÉTUDE DE SON DOSSIER.

LISEZ ATTENTIVEMENT LE GUIDE D'ANALYSE QUI ACCOMPAGNE CE PORTRAIT.

LOCALISATION DES DIMENSIONS ET DES SECTIONS

LISEZ ATTENTIVEMENT
LA DESCRIPTION
DE CHAQUE DIMENSION!

Le test PERPE permet d'évaluer 61 facettes ou aspects de votre enseignement. Ces 61 aspects sont les DIMENSIONS du test.

Le titre et le numéro de chaque dimension apparaissent dans votre Portrait mécanographique.

Heureusement, au moment de l'évaluation, les étudiants ne se réfèrent pas qu'à un titre pour poser leur jugement!

Pour éviter toute erreur d'interprétation, il importe donc pour vous de lire attentivement le Questionnaire de l'étudiant: Chaque DESCRIPTION vous indiquera précisément ce que vos étudiants devaient évaluer.

LES SECTIONS VOUS OFFRENT UNE IMAGE
PLUS SYNTHÉTIQUE
DE VOTRE COMPORTEMENT PÉDAGOGIQUE

Vous aurez sûrement remarqué dans votre Portrait le regroupement des dimensions en six blocs. Chaque bloc est identifié par un titre, qui décrit aussi précisément que possible les contenus qu'il coiffe.

I - ENCADREMENT: cette section met l'accent sur la structuration de la situation d'apprentissage: organisation de la matière et techniques d'évaluation académique.

II - VERSATILITÉ: cette section mesure l'utilisation plus ou moins grande de techniques pédagogiques variées.

III - MAGNÉTISME: ce terme souligne que l'évaluation porte sur la capacité du professeur d'attirer et de retenir l'attention des étudiants grâce aux qualités de son exposé oral.

IV - ALTÉROCENTRISME: ce groupe de dimensions évalue l'aptitude du professeur à se centrer sur l'étudiant, à tenir compte des besoins et des limites du groupe auquel il s'adresse.

V - CLIMAT: les dimensions de cette section permettent d'évaluer les aspects socio-émotifs de la relation professeur-étudiants en classe.

VI - DISPONIBILITÉ: ce petit groupe de dimensions porte sur la fréquence et le style des relations professeur-étudiants en dehors des périodes de cours.

EN RÉSUMÉ, c'est un double portrait que nous vous offrons:

- l'image très détaillée de vos comportements et attitudes pédagogiques, tels que vus par vos étudiants;
- un profil schématique qui vous situe en regard de six aspects fondamentaux de la relation professeur-étudiants.

PEAPE

PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR

Production		Collège		Rejets trop nombreux	
		Classe		Cas marginaux	
Secteur / Matière				Répondants conservés	

	TITRES	DIM	RÉALITÉ-ATTENTES MA	MB
ENCADREMENT	Quantité de matière	01		
	Réponse aux attentes (contenu	02		
	Contenu substantiel	03		
	Régularité	04		
	Structuration	05		
	Informations sur la structure	06		
	Synthèses	07		
	Planification du travail étudiant	08		
	Fréquence des contrôles	09		
	Questions fermées	10		
	Questions ouvertes	11		
	Mémorisation	12		
VERSATILITÉ	Mode de transmission	13		
	Variation des techniques	14		
	Réponse aux attentes (pédagogie	15		
	Digressions désirées	16		
	Concrétisation	17		
	Attitude démocratique	18		
	Lectures obligatoires	19		
	Travail en équipes	20		
	Matériel audio-visuel	21		
	Questions du professeur	22		
	Questions des étudiants	23		
	Fréquence des discussions	24		
MAGNÉTISME	Engagement des actes de cours	25		
	Syntaxe et vocabulaire	26		
	Culture générale	27		
	Débit	28		
	Ton vivant	29		
	Contenu captivant	30		
	Gestes d'attention	31		
	Humour	32		
	Performance dramatique	33		
	Intéressantes stimulant	34		

	TITRES	DIM	RÉALITÉ-ATTENTES MA	MB
ALTÉROCENTRISME	Clarté du langage	35		
	Exemples éclairants	36		
	Aspects inattendus	37		
	Questions stimulantes	38		
	Attitude à clarifier	39		
	Compréhension des questions	40		
	Souci des attitudes individuelles	41		
	Attitude valorisante	42		
	Empathie	43		
	Souci de compréhension (sentiments	44		
	Fréquence de la critique	45		
	Critique constructive	46		
CLIMAT	Patience	47		
	Objectivité	48		
	Digressions indésirables	49		
	Humilité	50		
	Justice	51		
	Climat détendu	52		
	Humour	53		
	Agressivité étudiante			
	Discipline			
	Ponctualité exigée	56		
DISPONIBILITÉ	Intérêt pour individus	57		
	Rencontres hors cours/accept.	58		
	Rencontres hors cours/non - accept.	59		
	Initiative des rencontres	60		
	Contenu des échanges	61		

SECTIONS	BRUT
ENCADREMENT	I
VERSATILITÉ	II
MAGNÉTISME	III
ALTÉROCENTRISME	IV
CLIMAT	V
DISPONIBILITÉ	VI
Moyennes générales	

Veuillez noter:

UN PROFESSEUR ACCORDE EN MOYENNE 3 HEURES À L'ÉTUDE DE SON DOSSIER.

LISEZ ATTENTIVEMENT LE GUIDE D'ANALYSE QUI ACCOMPAGNE CE PORTRAIT.

Vous connaissez QUI vous a évalué ⟶ les répondants conservés.
Vous savez CE QUI a été évalué ⟶ les dimensions et les sections.
Voyons maintenant COMMENT vous avez été évalué.

RÉALITÉ/ATTENTES

MA MB

IMPORTANCE DES ÉCHELLES D'ÉVALUATION

Le questionnaire demandait aux étudiants de répondre, pour chaque dimension, à **DEUX** questions:

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

Pour répondre, l'étudiant devait utiliser une échelle d'évaluation en cinq points. LA DESCRIPTION DES POINTS DE L'ÉCHELLE VARIE D'UNE DIMENSION A L'AUTRE, si bien que le choix répété du point 4, par exemple, peut signifier différents jugements selon chaque échelle en cause.

Afin de bien interpréter les scores de réalité et d'attentes, retenez bien ceci:

CHAQUE RÉSULTAT DOIT ÊTRE MIS
EN RAPPORT AVEC L'ÉCHELLE D'ÉVALUATION
QUI LUI EST PROPRE

MA MB (suite)

Nous avons obtenu de vos étudiants des jugements INDIVIDUELS, représentant leur perception de la réalité et l'expression de leurs attentes.

Les colonnes MA et MB représentent la transformation des mesures individuelles en MOYENNES DE GROUPE.

MA

Nous avons compilé pour chaque dimension toutes les réponses fournies par les étudiants à la question A. Ces réponses (1, 2, 3, 4 ou 5) sont additionnées, puis le total est divisé par le NOMBRE DE RÉPONDANTS.

IL EN RÉSULTE UNE MOYENNE DE CLASSE.

C'EST L'ÉVALUATION MOYENNE DE LA RÉALITÉ TELLE QUE PERÇUE PAR VOS ÉTUDIANTS.

(Ces moyennes MA sont rarement des nombres entiers à cause de la division qui est survenue).

MB

Nous suivons la même procédure pour l'établissement des MOYENNES D'ATTENTES.

Celles-ci vous indiquent à quel point de l'échelle vous devriez vous situer pour que votre groupe soit satisfait.

%	TROIS MESURES D'INSATISFACTION
MAB	"Vous êtes INSATISFAIT
	lorsque les choses ne vont pas (réalité)
MAL	comme vous le désirez (attentes)!"

Au niveau de chaque dimension, nous avons des couples de réponses A et B pour chaque étudiant. L'examen des valeurs numériques permet de classer ces couples en DEUX catégories.

A est ÉGAL à B	Dans ce cas, nous disons que l'étudiant est SATISFAIT, puisque sa perception de la réalité correspond exactement à ses attentes.
A est DIFFÉRENT de B	Si le point de l'échelle choisi pour la réponse A n'est pas le même que pour la réponse B, nous concluons que l'étudiant est INSATISFAIT.

A peut être PLUS ou MOINS ÉLOIGNÉ de B

Comme nos échelles d'évaluation ont cinq points, les écarts ou différences entre A et B peuvent varier:

Différence minimum: 1 point d'échelle sépare A de B.

Différence maximum: 4 points d'échelle séparent A de B.

Et enfin:

A peut être différent de B de deux façons:	A est PLUS GRAND que B
	ou
	A est PLUS PETIT que B

Cette nouvelle distinction nous permet d'identifier le SENS ou la DIRECTION de l'insatisfaction.

EN RÉSUMÉ, les couples de réponses A/B d'une classe nous permettent de mesurer:

1. la proportion d'étudiants insatisfaits
2. le degré d'insatisfaction du groupe
3. le sens de cette insatisfaction

PERPE

PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR

Production		Collège	
		Classe	
Secteur / Matière			

Rejets trop nombreux	
Cas marginaux	
Répondants conservés	

	TITRES	DIM	RÉALITÉ/ATTENTES MA	RÉALITÉ/ATTENTES MB	INSATISFACTION %	INSATISFACTION MAS	INSATISFACTION MAL
ENCADREMENT	Qualité de matière	01					
	Réponse aux attentes/besoins	02					
	Contenu substantiel	03					
	Régularité	04					
	Structuration	05					
	Informations sur la structure	06					
	Synthèses	07					
	Planification du travail étudiant	08					
	Fréquence des corrigés	09					
	Questions fermées	10					
	Questions ouvertes	11					
	Mémorisation	12					
VERSATILITÉ	Mode de transmission	13					
	Variation des techniques	14					
	Réponse aux attentes/pédagogie	15					
	Digressions éducatives	16					
	Concrétisation	17					
	Attitude démocratique	18					
	Lectures obligatoires	19					
	Travail en équipes	20					
	Matériel audio-visuel	21					
	Questions du professeur	22					
	Questions des étudiants	23					
	Fréquence des discussions	24					
MAGNÉTISME	Engagement des buts de cours	25					
	Syntaxe et vocabulaire	26					
	Culture générale	27					
	Débit	28					
	Ton vivant	29					
	Contenu stimulant	30					
	Capte l'attention	31					
	Humour	32					
	Performance dramatique	33					
	Intellectuellement stimulant	34					

	TITRES	DIM	RÉALITÉ/ATTENTES MA	RÉALITÉ/ATTENTES MB	INSATISFACTION %	INSATISFACTION MAS	INSATISFACTION MAL
ALTÉROCENTRISME	Clarté du langage	36					
	Exemples éclairants	38					
	Jugement nuancé	37					
	Questions stimulantes	38					
	Aptitude à clarifier	39					
	Compréhension des questions	40					
	Souci des aptitudes individuelles	41					
	Attitude réconfortante	42					
	Empathie	43					
	Souci de compréhension constante	44					
	Fréquence de la critique	45					
	Critique constructive	46					
CLIMAT	Patience	47					
	Objectivité	48					
	Digressions indésirables	49					
	Humanité	50					
	Justice	51					
	Climat détendu	52					
	Humeur	53					
	Agressivité étudiante	54					
	Discipline	55					
	Ponctualité exigée	56					
DISPONIBILITÉ	Intérêt pour individus	57					
	Rencontres hors classe/cab.	58					
	Rencontres hors classe/non acad.	59					
	Réceptivité des rencontres	60					
	Contenu des échanges	61					

SECTIONS	Sect.
ENCADREMENT	I
VERSATILITÉ	II
MAGNÉTISME	III
ALTÉROCENTRISME	IV
CLIMAT	V
DISPONIBILITÉ	VI

Moyennes générales

Veuillez noter:

UN PROFESSEUR ACCORDE EN MOYENNE 3 HEURES A L'ETUDE DE SON DOSSIER.

LISEZ ATTENTIVEMENT LE GUIDE D'ANALYSE QUI ACCOMPAGNE CE PORTRAIT.

% LE POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS INSATISFAITS

CALCUL

Partant du principe qu'un étudiant INSATISFAIT sur une dimension donnée est celui dont la réponse A diffère de la réponse B, il devient aisé pour l'ordinateur de calculer quelle PROPORTION de vos répondants conservés se sont dits insatisfaits sur l'une ou l'autre des 61 dimensions du test.

Ces divers pourcentages apparaissent dans la colonne surmontée du symbole "%".

INTERPRÉTATION

Lorsque le "pourcentage d'étudiants insatisfaits" est faible (moins de 35%), vous avez la confirmation qu'un petit nombre seulement de vos étudiants ont exprimé de l'insatisfaction en regard de la dimension évaluée. Si ce pourcentage est élevé, (plus de 65%), vous avez alors l'indice d'une insatisfaction partagée par une majorité de vos étudiants.

LIMITES DE CES INDICES

En dépit des informations intéressantes qu'ils nous apportent sur la répartition de l'insatisfaction à l'intérieur du groupe, ces "pourcentages" nous laissent dans le noir:

- quant à la grandeur de l'écart entre A et B;

- quant au SENS de cette insatisfaction.

Ces précisions additionnelles vous seront fournies par les deux autres mesures d'insatisfaction.

SUGGESTION: UN COURT DEVOIR

Vous pourriez déjà satisfaire partiellement votre curiosité en établissant:

a) la liste des DIX dimensions où les pourcentages sont les plus élevés;

b) la liste des DIX dimensions où ces pourcentages sont les plus faibles.

MAB — LA COTE D'INSATISFACTION BRUTE

PRINCIPES DE BASE

1. La réponse A peut être PLUS ou MOINS DIFFÉRENTE de la réponse B.
2. Les différences "A-B" peuvent varier entre 1 et 4.
3. Tout écart entre A et B, QUEL QU'EN SOIT LE SENS, exprime une INSATISFACTION.
4. Plus GRANDE est la différence entre A et B, plus FORTE est l'insatisfaction.

CALCUL

Pour une dimension donnée, nous cumulons toutes les différences A-B des étudiants insatisfaits; puis, nous divisons cette somme par le nombre total de répondants conservés (les insatisfaits ET les satisfaits).

MAB: Moyenne ABsolue des différences entre A et B.

Toutes les différences A-B sont cumulées: pour la MAB nous négligeons le fait que certains étudiants ont un A plus grand que B, tandis que d'autres ont un B plus grand que A. Quel que soit le sens de l'insatisfaction, tout écart A-B entre dans le calcul de cette mesure.

D'où le terme "insatisfaction BRUTE".

Nous divisons par le nombre total de répondants: si une classe comporte 30 répondants et que 15 soient insatisfaits, la somme des écarts A-B de ces 15 étudiants est divisée par 30. La MAB est une moyenne de classe.

INTERPRÉTATION

Théoriquement, la MAB peut varier entre 0.00 et 4.00. En pratique, on ne rencontre à peu près jamais de valeurs supérieures à 2.50.

PLUS GRANDE EST LA VALEUR DE LA MAB, PLUS FORTE EST L'INSATISFACTION. INVERSEMENT, PLUS FAIBLE EST CETTE VALEUR, PLUS LE GROUPE EST SATISFAIT.

En général, sans tenir compte pour l'instant des deux autres mesures d'insatisfaction, nous pouvons considérer comme faible une MAB inférieure à 0.50 et comme forte une valeur supérieure à 1.00.

MAL — LA COTE D'INSATISFACTION NETTE

PRINCIPES DE BASE

1. L'insatisfaction a toujours une DIRECTION.
2. Cette direction nous est donnée par le rapport de dominance entre les réponses A et B de chaque dimension:

A est plus grand que B

ou

A est plus petit que B

Divergences entre les étudiants

Dans la majorité des cas, les étudiants insatisfaits d'une classe s'entendent pour donner un MÊME SENS à l'insatisfaction qu'ils expriment sur une dimension.

Toutefois, il arrive assez souvent qu'à l'intérieur d'une même classe l'insatisfaction exprimée par quelques-uns aille dans le SENS CONTRAIRE de l'insatisfaction manifestée par un autre sous-groupe.

Nous nommons ce phénomène CONTRADICTION INTRA-GROUPE

Pareil phénomène de contradiction entre les étudiants vous est sûrement familier. Par exemple, il se peut que dans votre classe certains étudiants désirent beaucoup de discussions en équipes alors que d'autres trouvent qu'il s'agit là de temps perdu.

LE BUT DE LA MAL EST DE FOURNIR UN INDICE D'INSATISFACTION QUI TIENT COMPTE DE LA CONTRADICTION INTRA-GROUPE.

Les deux pages suivantes expliquent la MAL plus en détail.

MAL — LA COTE D'INSATISFACTION NETTE... Suite

MAL: Moyenne ALgébrique des différences entre A et B.

Contrairement à la cote d'insatisfaction BRUTE (MAB), la cote d'insatisfaction NETTE (MAL) n'indique PAS TOUTE l'insatisfaction exprimée par le groupe.

En effet, pour la calculer, nous additionnons les différences "A-B" de tous les étudiants en tenant compte du signe de ces différences. Lors d'une telle addition, les valeurs de signe contraire s'annulent. Nous divisons ensuite cette somme algébrique par le nombre de répondants conservés.

EXEMPLE DES CALCULS DE BASE

DEPUIS LES RÉPONSES A ET B JUSQU'À LA MAL

SUJETS (RÉPONDANTS)	RÉALITÉ/ATTENTES		INSATISFACTION		
	A	B	%	MAB	MAL
01	3	4	INS	1	-1
02	4	4	SAT	0	0
03	3	3	SAT	0	0
04	4	5	INS	1	-1
05	4	3	INS	1	+1
06	4	4	SAT	0	0
07	2	4	INS	2	-2
08	3	3	SAT	0	0
09	4	4	SAT	0	0
10	2	3	INS	1	-1
	MA = 3.30	MB = 3.70	SAT = 5 INS = 5 No. de répondants = 10	Somme des écarts A/B = 6 No. de répondants = 10	A plus grand que B = +1 A plus petit que B = -5 Reste = -4 No. de répondants = 10
			% = 50%	MAB = 0.60	MAL = -0.40

NOTEZ BIEN la différence entre MAB et MAL

Pas de contradiction? MAL = MAB

S'il n'y a PAS DE CONTRADICTION INTRA-GROUPE, toutes les différences "A-B" seront de MÊME SIGNE, de sorte que la MAL obtenue sera identique à la MAB.

Contradiction? MAL < MAB

Plus forte sera la CONTRADICTION INTRA-GROUPE, plus il y aura des différences "A-B" qui s'annuleront réciproquement. La MAL qui en résultera sera alors considérablement plus faible que la MAB correspondante.

MAL — LA COTE D'INSATISFACTION NETTE... Suite

Explication des signes '+' et des signes '-'.

Dans la colonne appropriée de votre Portrait mécanographique, les MAL inscrites sont accompagnées d'un signe algébrique, + ou -.

CE SIGNE VOUS INDIQUE, POUR CHAQUE DIMENSION, LE SENS DE L'INSATISFACTION EXPRIMÉE PAR LA MAJORITÉ DES ÉTUDIANTS INSATISFAITS.

MAL négative: A < B

Un signe NÉGATIF signifie que les mesures d'attentes (B) sont plus près du point 5 de l'échelle d'évaluation que les mesures de réalité (A).

MAL positive: A > B

Un signe POSITIF signifie l'inverse. Cette fois, ce sont les mesures de réalité (A) qui sont plus près que les attentes (B) du point 5 de l'échelle.

Prédominence habituelle des signes négatifs.

A l'examen de votre portrait, vous noterez sûrement que les signes NEGATIFS sont beaucoup plus fréquents que les signes POSITIFS. Ceci s'explique aisément par le fait que le point 5 de la plupart des échelles d'évaluation représente le pôle jugé DÉSIRABLE par la majorité des étudiants.

Conséquemment, les attentes sont fixées plus près de ce point, et les différences "A-B" donnent un résultat de signe négatif.

UN AUTRE PETIT DEVOIR?

1. Faites la liste des DIX MAB les plus élevées et des DIX MAB les plus faibles.
2. Faites de même pour les MAL.
3. En comparant ces listes à celles des pourcentages, identifiez les dimensions qui reviennent régulièrement.

Vous aurez déjà une bonne idée de vos points forts et faibles.

PERPE

PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR

Production		Collège		Rejets trop nombreux	
		Classe		Cas marginaux	
Secteur / Matière				Répondants conservés	

	TITRES	DIM	RÉALITÉ/ATTENTES MA	MB	INSATISFACTION %	MAS	MAL	R
ENCADREMENT	Quantité de matière	01						
	Réponse aux attentes/contenu	02						
	Contenu substantiel	03						
	Régularité	04						
	Structuration	05						
	Informations sur la structure	06						
	Synthèses	07						
	Planification du travail étudiant	08						
	Fréquence des contrôles	09						
	Questions fermées	10						
	Questions ouvertes	11						
	Mémorisation	12						
VERSATILITÉ	Mode de transmission	13						
	Variation des techniques	14						
	Réponse aux attentes/pédagogie	15						
	Digressions désirables	16						
	Concrétisation	17						
	Attitude démocratique	18						
	Lectures obligatoires	19						
	Travail en équipes	20						
	Matériel audio-visuel	21						
	Questions du professeur	22						
	Questions des étudiants	23						
	Fréquence des discussions	24						
MAGNÉTISME	Dégagement des notes de cours	25						
	Syntaxe et vocabulaire	26						
	Culture générale	27						
	Débit	28						
	Ton vivant	29						
	Contenu captivant	30						
	Capte l'attention	31						
	Humour	32						
	Performance dramatique	33						
	Intellectuellement stimulant	34						

	TITRES	DIM	RÉALITÉ/ATTENTES MA	MB	INSATISFACTION %	MAS	MAL	R
ALTÉROCENTRISME	Clarté du langage	35						
	Exemples éclairants	36						
	Jugement nuancé	37						
	Questions stimulantes	38						
	Aptitude à clarifier	39						
	Compréhension des questions	40						
	Souci des aptitudes individuelles	41						
	Attitude valorisante	42						
	Empathie	43						
	Souci de compréhension [illegible]	44						
	Fréquence de la critique	45						
	Critique constructive	46						
CLIMAT	Patience	47						
	Objectivité	48						
	Digressions indésirables	49						
	Humilité	50						
	Justice	51						
	Climat détendu	52						
	Hauteur	53						
	Agressivité étudiante	54						
	Discipline	55						
	Ponctualité exigée	56						
DISPONIBILITÉ	Intérêt pour individus	57						
	Rencontres hors cours/acad.	58						
	Rencontres hors cours/non-acad.	59						
	Initiative des rencontres	60						
	Contenu des échanges	61						

Veuillez noter:

UN PROFESSEUR ACCORDE EN MOYENNE 3 HEURES À L'ÉTUDE DE SON DOSSIER.

LISEZ ATTENTIVEMENT LE GUIDE D'ANALYSE QUI ACCOMPAGNE CE PORTRAIT.

SECTIONS	Sect.
ENCADREMENT	I
VERSATILITÉ	II
MAGNÉTISME	III
ALTÉROCENTRISME	IV
CLIMAT	V
DISPONIBILITÉ	VI
Moyennes générales	

ATTENTION: certains résultats de dimensions sont moins valides!

Notre ordinateur, toujours soucieux de vous rendre justice, vous met en garde contre deux faiblesses que peuvent comporter les résultats de certaines dimensions. Il vous en avertit en plaçant un code R (pour rejets) ou un code C (pour contradiction) dans la colonne portant le titre R, à la droite des MAL.

R = Rejets

Parmi l'ensemble des répondants conservés, il arrive tout de même que certains s'abstiennent de répondre à une dimension, parce qu'ils considèrent qu'elle n'est pas pertinente pour ce cours, ou pour d'autres motifs.

Lorsque 25% des étudiants conservés rejettent la même dimension, l'ordinateur imprime un R.

Ce code R vous avise que tous vos résultats sur cette dimension sont peu valides. Vous devez les analyser avec RÉSERVES.

C = Contradiction

Comme on l'a vu plus haut, il se peut que les étudiants insatisfaits se contredisent entre eux quant au sens de leur insatisfaction. Lorsque ces deux groupes atteignent les proportions suivantes:

33% d'insatisfaction dans un sens

67% d'insatisfaction en sens contraire

nous jugeons que la MAL a peu de valeur parce qu'elle est abaissée par un trop fort taux de CONTRADICTION.

Le code C vous avertit que votre MAL est artificiellement petite. Elle est sujette à CAUTION.

PERPE

PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR

Production		Collège		Rejets trop nombreux	
		Classe		Cas mangueux	
Secteur / Matière				Répondants conservés	

	TITRES	DIM	RÉALITÉ/ATTENTES MA	RÉALITÉ/ATTENTES MB	INSATISFACTION %	INSATISFACTION MAG	INSATISFACTION MAL	INSATISFACTION R	PROFIL EN STANINES G	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ENCADREMENT	Quantité de matière	01																	
	Réponse aux attentes/barrières	02																	
	Contenu à assimiler	03																	
	Régularité	04																	
	Structuration	05																	
	Informations sur la structure	06																	
	Synthèses	07																	
	Planification du travail évaluant	08																	
	Fréquence des contrôles	09																	
	Questions fermées	10																	
	Questions ouvertes	11																	
	Mémorisation	12																	
VERSATILITÉ	Mode de transmission	13																	
	Variation des techniques	14																	
	Réponse aux attentes (pédagogie	15																	
	Digressions désordre	16																	
	Conceptualisation	17																	
	Attitude démocratique	18																	
	Lectures obligatoires	19																	
	Travail en équipes	20																	
	Maintien autocontrôle	21																	
	Questions du professeur	22																	
	Questions des étudiants	23																	
	Fréquence des discussions	24																	
MAGNÉTISME	Engagement des notes de cours	25																	
	Tentatives et vraisemblance	26																	
	Culture générale	27																	
	Débit	28																	
	Ton voulu	29																	
	Contenu captivant	30																	
	Garde l'attention	31																	
	Humour	32																	
	Performance dramatique	33																	
	Intéressant/peu compliqué	34																	

	TITRES	DIM	RÉALITÉ/ATTENTES MA	RÉALITÉ/ATTENTES MB	INSATISFACTION %	INSATISFACTION MAG	INSATISFACTION MAL	INSATISFACTION R	PROFIL EN STANINES G	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ALTÉROCENTRISME	Choix du langage	35																	
	Exemples éclairants	36																	
	Jugement manuel	37																	
	Questions stimulantes	38																	
	Aptitude à clarifier	39																	
	Compréhension des questions	40																	
	Sport des activités individuelles	41																	
	Attitude volontariste	42																	
	Empathie	43																	
	Sens de compréhension (primitive	44																	
	Fréquence de la critique	45																	
	Critique conservatrice	46																	
CLIMAT	Patience	47																	
	Objectivité	48																	
	Digressions modératrices	49																	
	Humilité	50																	
	Justice	51																	
	Cours détendu	52																	
	Humeur	53																	
	Agressivité étudiante	54																	
	Discipline	55																	
	Personnalité exigée	56																	
DISPONIBILITÉ	Intérêt pour individus	57																	
	Rencontres hors ajournement	58																	
	Perceptions hors ajournement - exist.	59																	
	Initiative des rencontres	60																	
	Contenu des échanges	61																	

Veuillez noter:

UN PROFESSEUR ACCORDE EN MOYENNE 3 HEURES À L'ÉTUDE DE SON DOSSIER.

LISEZ ATTENTIVEMENT LE GUIDE D'ANALYSE QUI ACCOMPAGNE CE PORTRAIT.

SECTIONS	Sect.
ENCADREMENT	I
VERSATILITÉ	II
MAGNÉTISME	III
ALTÉROCENTRISME	IV
CLIMAT	V
DISPONIBILITÉ	VI
Moyennes générales	

E PROFIL EN STANINES

But du "Profil en stanines"

Le profil en stanines vise à comparer CHACUNE DE VOS MAL à celles des autres professeurs, en les situant dans l'une des 9 catégories.

L'échelle des stanines est une technique de COMPARAISON SOCIALE.

Que signifie G?

"G" signifie stanine Général. Vous trouverez dans la colonne G les cotes qui vous situent parmi tous les professeurs de niveau collégial au Québec.

Que signifie S?

"S" signifie stanine de Secteur. Dans la colonne S vous trouverez les cotes qui vous comparent à tous les professeurs de votre secteur.

S est absent de certains dossiers

Nous manquons d'informations pour certains secteurs. Il nous fut impossible, par conséquent, d'établir des normes valables de comparaison dans ces cas. Si vous ne voyez que des G dans votre Portrait, c'est que nous n'avons pu vous comparer aux professeurs de votre secteur PAR MANQUE DE DONNÉES SUFFISANTES.

Principe de base des stanines G

Pour chaque dimension du test, toutes les cotes MAL des professeurs évalués en 1969 ont été classées par ordre de grandeur. Sur la base de règles statistiques, nous avons ensuite découpé ce classement en neuf catégories.

LA CATÉGORIE 1 contient les plus grosses MAL

LA CATÉGORIE 9 contient les plus petites MAL

Nous avons placé dans l'ordinateur des tables de référence qui nous indiquent les limites de ces 9 catégories pour chaque dimension.

NOUS POUVONS DONC SITUER CHACUNE DE VOS MAL PARMI CELLES DES PROFESSEURS EN GÉNÉRAL.

Principe de base des stanines S

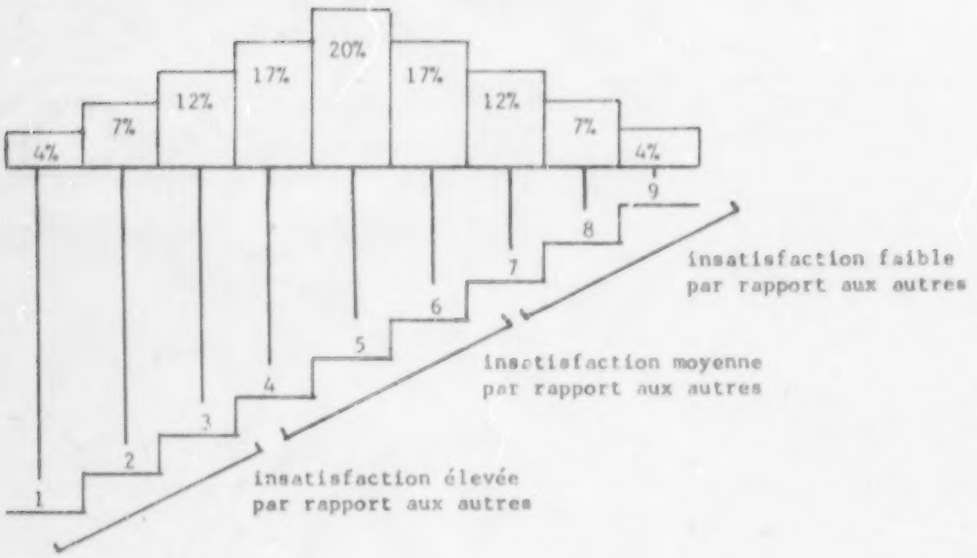
Pour trouver les stanines, c'est-à-dire les catégories d'un SECTEUR, nous sortons d'un échantillon global tous les professeurs d'un même secteur. Puis nous ordonnons leurs MAL pour chaque dimension, de façon à déterminer les points de coupure des 9 catégories.

LE PROFIL EN STANINES... Suite

Interprétation des stanines

Plus le numéro que vous obtenez est élevé, meilleure est votre situation par rapport aux autres professeurs.

Cependant vous pouvez vous situer avec beaucoup de précision si vous le voulez, car chaque catégorie correspond à un pourcentage déterminé de professeurs.



A l'aide de cette figure vous pouvez calculer quel pourcentage de professeurs obtient au moins un stanine 7 (réponse: 23% !), n'obtient pas plus qu'un stanine 4 (réponse: 40%), etc.

RETENEZ BIEN CECI:

LES STANINES	1, 2 et 3	SIGNIFIENT UNE INSATISFACTION ÉLEVÉE PAR RAPPORT AUX AUTRES PROFESSEURS EN GÉNÉRAL.
LES STANINES	4, 5 et 6	SIGNIFIENT UNE INSATISFACTION MOYENNE PAR RAPPORT AUX AUTRES PROFESSEURS.
LES STANINES	7, 8 et 9	SIGNIFIENT UNE INSATISFACTION FAIBLE PAR RAPPORT AUX AUTRES PROFESSEURS.

LE PROFIL EN STANINES... Suite

Localisation des stanines

On peut trouver ses stanines à DEUX endroits dans le Portrait.

1. Tel qu'indiqué à la page 21, vous trouverez dans les colonnes marquées 'G' et 'S' le NUMÉRO de la catégorie où se situe votre MAL, selon qu'elle est comparée à celles de l'ensemble des professeurs (G) ou à celles des professeurs de votre secteur. Si vous désirez calculer des moyennes de sections, ces colonnes vous faciliteront la tâche.

2. A la droite des colonnes 'G' et 'S', apparaissent neuf autres colonnes qui représentent chacune l'un des stanines.
   Des lettres G et S sont imprimées dans les colonnes appropriées aux NUMÉROS correspondants.

Attention: lorsque les valeurs G et S d'une dimension sont IDENTIQUES, seule la lettre G est imprimée.

Notez bien que c'est la MÊME information qui revient à deux reprises.

Votre Portrait vu "de profil"!

Le déplacement irrégulier des G (ou des S) d'une colonne à l'autre trace votre PROFIL SOCIAL. Basé sur l'insatisfaction de vos étudiants, il indique vos points forts et vos points faibles par comparaison à l'insatisfaction étudiante exprimée à l'égard des professeurs des deux groupes de référence.

UN DERNIER DEVOIR

TRACEZ VOTRE PROFIL

Afin de faire ressortir visuellement votre profil, nous vous invitons à joindre les 'G' les uns aux autres par un trait prononcé.

ENCORE DES LISTES

Dans la ligne des devoirs précédents, vous pouvez dresser, puis comparer aux autres, la liste des DIX stanines les plus élevés et celle des DIX stanines les plus faibles.

NOTE EXPLICATIVE SUR LES STANINES 'S'

NOS secteurs
ne sont pas
VOS secteurs!

Les stanines 'S' vous comparent à un groupe de professeurs de MÊME SECTEUR.

Pour des raisons historiques nous devons utiliser cet automne un système de regroupement qui ne correspond pas aux codes "secteur/matière".

Le tableau ci-dessous vous indique à quels codes "secteur/matière" correspondent les quatre groupes qui composent ce système TEMPORAIRE.

TABLEAU D'ÉQUIVALENCES

Groupe 1	Groupe 3	Groupe 4
1-A: Biologie 3-A: Maths B: Chimie C: Physique D: Géologie	5-C: Civilis. anc. 5-D: Philosophie 5-F: Sc. relig. TOUT le secteur 7: Arts TOUT le secteur 9: Lettres	TOUT le secteur 2: tech. biologiques 3-E: sc. graphiques TOUT le secteur 4: tech. physiques 6-L: informatique
Groupe 2		
5-A: Géographie 5-B: Histoire 5-E: Psychologie 5-G: Sc. Sociales		

Pour l'attribution des stanines, vous êtes comparé au groupe de professeurs où votre code est situé.

Si votre code "secteur/matière" N'APPARAÎT PAS dans ce tableau, vous remarquerez que votre profil en stanines ne contient que des 'C'

Vous êtes satisfaits

quand les choses vont (réalité)

comme vous le voulez (attentes)

PERPE

PORTRAIT MÉCANOGRAPHIQUE DU PROFESSEUR

Production		Collège		Rejets trop nombreux	
		Classe		Cas marginaux	
Secteur / Modèles				Répondants conservés	

Section	TITRES	DIM	RÉALITÉ/ATTENTES MA	MB	INSATISFACTION %	MAB	MAL	R	PROFIL EN STANINES G	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ENCADREMENT	Quantité de matière	01																	
	Réponse aux attentes/contenu	02																	
	Contenu substantiel	03																	
	Régularité	04																	
	Structuration	05																	
	Informations sur la structure	06																	
	Synthèses	07																	
	Planification du travail étudiant	08																	
	Fréquence des contrôles	09																	
	Questions fermées	10																	
	Questions ouvertes	11																	
	Mémorisation	12																	
VERSATILITÉ	Mode de transmission	13																	
	Variation des techniques	14																	
	Réponse aux attentes/pédagogie	15																	
	Digressions désirables	16																	
	Concrétisation	17																	
	Attitude démocratique	18																	
	Lectures obligatoires	19																	
	Travail en équipes	20																	
	Matériel audio-visuel	21																	
	Questions du professeur	22																	
	Questions des étudiants	23																	
	Fréquence des discussions	24																	
MAGNÉTISME	Dégagement des notes de cours	25																	
	Syntaxe et vocabulaire	26																	
	Culture générale	27																	
	Débit	28																	
	Ton vivant	29																	
	Contenu captivant	30																	
	Capte l'attention	31																	
	Humour	32																	
	Performance dramatique	33																	
	Intellectuellement stimulant	34																	

Section	TITRES	DIM	RÉALITÉ/ATTENTES MA	MB	INSATISFACTION %	MAB	MAL	R	PROFIL EN STANINES G	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ALTÉROCENTRISME	Clarté du langage	35																	
	Exemples éclairants	36																	
	Jugement nuancé	37																	
	Questions stimulantes	38																	
	Aptitude à clarifier	39																	
	Compréhension des questions	40																	
	Souci des aptitudes individuelles	41																	
	Attitude valorisante	42																	
	Empathie	43																	
	Souci de compréhension (contrôles)	44																	
	Fréquence de la critique	45																	
	Critique constructive	46																	
CLIMAT	Patience	47																	
	Objectivité	48																	
	Digressions indésirables	49																	
	Humilité	50																	
	Justice	51																	
	Climat détendu	52																	
	Humeur	53																	
	Agressivité étudiante	54																	
	Discipline	55																	
	Ponctualité exigée	56																	
DISPONIBILITÉ	Intérêt pour individus	57																	
	Rencontres hors cours/acad.	58																	
	Rencontres hors cours/non-acad.	59																	
	Initiative des rencontres	60																	
	Contenu des échanges	61																	

SECTIONS	Sect.	INSATISFACTION %	MAB	MAL	PROFIL EN STANINES G	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ENCADREMENT	I														
VERSATILITÉ	II														
MAGNÉTISME	III														
ALTÉROCENTRISME	IV														
CLIMAT	V														
DISPONIBILITÉ	VI														
Moyennes générales															

Veuillez noter:

UN PROFESSEUR ACCORDE EN MOYENNE 3 HEURES A L'ÉTUDE DE SON DOSSIER.

LISEZ ATTENTIVEMENT LE GUIDE D'ANALYSE QUI ACCOMPAGNE CE PORTRAIT.

Le "MINI-PORTRAIT"

En bas et à droite de votre Portrait mécanographique, vous trouverez un "mini-Portrait" de sept lignes seulement. Les six premières lignes reprennent les titres de sections utilisés vis-à-vis chaque groupe de dimensions. La septième ligne, intitulée "moyennes générales", réfère à des cumuls qui portent sur l'ensemble des 61 dimensions du test.

Les six premières lignes: scores de SECTIONS

Les moyennes de SECTIONS proviennent de l'ensemble des dimensions énumérées dans chaque section.

Les colonnes de ce mini-Portrait signifient les mêmes réalités que dans le Portrait détaillé, mais les calculs ne sont pas absolument identiques. Voici donc quelques explications.

Où sont MA et MB?

Pour des motifs d'ordre statistique, nous ne pouvons fournir pour le moment de moyennes de sections au niveau des MA et des MB. Nous espérons pouvoir le faire dans un proche avenir.

% et MAB

Ces deux colonnes contiennent de vraies moyennes bien ordinaires, faites à partir des % et des MAB de chaque dimension d'une section donnée.

MAL

De même que ci-haut, les MAL de sections sont des MOYENNES de MAL de dimensions. Elles diffèrent cependant de ces dernières sur un point: elles n'ont pas de signe. Pour conserver TOUTE l'insatisfaction exprimée par ces MAL, il fallait éviter qu'elles s'annulent réciproquement au moment de l'addition.

Dimensions 'R'

Nous avons expliqué plus haut que les DIMENSIONS marquées d'un 'R' sont peu fiables. Aussi les avons-nous exclues du calcul des moyennes de sections.

Où est la colonne 'R'?

La colonne R n'est pas intégrée à ce mini-Portrait, mais le contrôle continue malgré tout!

SI, DANS UNE MÊME SECTION, UN TROP GRAND NOMBRE DE DIMENSIONS SONT DOTÉES D'UN 'R', LA SECTION ELLE-MÊME SE VERRA ATTRIBUER UN 'R'.

Dans ce cas, la lettre R sera imprimée à gauche du mini-Portrait, devant la ligne appropriée.

Le profil en stanines

Les stanines G et S attribués aux sections ne sont nullement des moyennes des stanines de dimensions.

CES STANINES PROVIENNENT DE NOUVELLES COMPARAISONS AVEC LES PROFESSEURS EN GÉNÉRAL OU AVEC LES PROFESSEURS D'UN MÊME SECTEUR.

LES MAL DE SECTIONS SERVENT DE BASE À CES NOUVELLES COMPARAISONS.

Utilité du mini-Portrait

Ce profil des scores de sections vous permet d'identifier d'un seul coup d'oeil votre ou vos meilleures sections, de même que votre ou vos faiblesses, en regard de l'ensemble des professeurs ou de ceux du même secteur que vous.

Les principes d'interprétation demeurent les mêmes:

1, 2 et 3: insatisfaction élevée (par comparaison)
4, 5 et 6: insatisfaction moyenne
7, 8 et 9: insatisfaction faible.

Nous espérons que les six concepts représentés par les titres des sections deviendront "monnaie courante" dans les discussions sur les objectifs pédagogiques de l'enseignement collégial.

La septième ligne: moyennes générales

Cette dernière ligne d'informations vous présente la vue la plus synthétique que nous ayons pu constituer de la perception de vos étudiants.

La colonne '%' indique le pourcentage MOYEN d'étudiants insatisfaits pour l'ensemble de votre dossier.

Les valeurs MAB et MAL vous indiquent respectivement l'insatisfaction brute GLOBALE et l'insatisfaction nette GLOBALE, pour l'ensemble des dimensions non-dotées d'un 'R'.

Les stanines G et S sont tous les deux des stanines GLOBAUX issus de la comparaison entre votre MAL GLOBALE et celles de l'ensemble des professeurs ou celles des professeurs de votre secteur.

LA DISTRIBUTION DES ÉTUDIANTS

SELON LEUR COTE

D'INSATISFACTION

BUT de ce document mécanographique

Ce document vous informe de la répartition de vos étudiants quant à leur insatisfaction. Il ne s'agit plus ici de mesures de groupe comme dans votre Portrait, mais des MOYENNES D'INSATISFACTION DE CHAQUE ÉTUDIANT.

Il vous aidera notamment à interpréter votre MAL GLOBALE. Par exemple, vous saurez si cette MAL globale est partagée par l'ensemble du groupe ou si elle est le produit artificiel de cotes d'insatisfaction très variables d'un étudiant à l'autre.

QU'EST-CE QU'UNE COTE D'INSATISFACTION INDIVIDUELLE?

Calcul

Pour chacune des 61 dimensions du test PERPE, les étudiants de votre classe ont répondu à une question A (réalité perçue) et à une question B (attentes). Toute différence entre A et B indique une insatisfaction.

La moyenne, pour un étudiant, de toutes les différences entre ses réponses A et B aux 61 dimensions du test est sa cote d'insatisfaction individuelle. En d'autres mots, cette cote est la somme des différences entre A et B, divisée par 61 ou par 61 moins le nombre de dimensions rejetées.

Limites de variation

En théorie, les "cotes d'insatisfaction individuelles" peuvent varier entre 0.00 et 4.00. Une moyenne de 0.00 serait celle d'un étudiant toujours satisfait, ayant répondu de façon identique à la question A et à la question B, et ceci pour les 61 dimensions du test. Une moyenne de 4.00 serait celle d'un étudiant totalement insatisfait chez lequel on retrouverait pour chacune des 61 dimensions la différence maximum de quatre (4) entre ses réponses A et B. De tels cas sont de fait inexistants.

D'après les expérimentations des années passées, on considère comme particulièrement faible une "cote d'insatisfaction individuelle" inférieure à 0.20. Par contre, on ne retrouve qu'exceptionnellement des cotes supérieures à 2.50.

PRODUCTION
COLLÈGE
CLASSE

TEST PERPE

DISTRIBUTION DES ÉTUDIANTS SELON
LEUR COTE D'INSATISFACTION

SECTEUR
MATIÈRE
REJETS 1

INTERVALLES	NOMBRE	HISTOGRAMME
0.00 - 0.19		
0.20 - 0.39		
0.40 - 0.59		
0.60 - 0.79		
0.80 - 0.99		
1.00 - 1.19		
1.20 - 1.39		
1.40 - 1.59		
1.60 - 1.79		
1.80 - 1.99		
2.00 - 2.19		
2.20 - 2.39		
2.40 - 2.59		
2.60 - 2.79		
2.80 - 2.99		
3.00 - 3.19		
3.20 - 3.39		
3.40 - 3.59		
3.60 - 3.79		
3.80 - 4.00		

NOMBRE DE CAS MARGINAUX:

Que contient votre tableau?

Nous avons calculé, pour chacun des étudiants de votre classe, une "cote d'insatisfaction individuelle" et nous présentons ces cotes dans un tableau synthétique.

Voici, pour chaque élément de ce tableau, quelques remarques explicatives.

Première colonne
Intervalles

L'étendue possible des "cotes individuelles d'insatisfaction" (0.00 à 4.00) est divisée en intervalles égaux de vingt (20) points chacun: e.g. de 0.00 à 0.19; de 0.20 à 0.39; etc....

Deuxième colonne
Nombre d'étudiants

Cette colonne vous indique le nombre d'étudiants dont la cote d'insatisfaction individuelle se situe à l'intérieur des limites de l'intervalle correspondant.

Partie centrale
Graphique

La distribution elle-même comprend une série de symboles 'A' et 'R', chacun d'eux représentant un étudiant de votre classe.

Sur une même ligne, il y a autant de 'A' ou de 'R' qu'il y a d'étudiants dans l'intervalle correspondant. L'ensemble des A et des R trace un graphique qui vous permet de visualiser la position respective de vos étudiants en termes de leur insatisfaction.
Vous pourrez vérifier rapidement:

1. l'INTERVALLE où tend à se concentrer un plus grand nombre d'étudiants;
2. la DISPERSION plus ou moins grande des étudiants autour de l'intervalle central;
3. la présence d'étudiants nettement éloignés du groupe principal.

Les CAS MARGINAUX

Définition

Les cas marginaux, identifiés par un symbole 'R' sont les étudiants dont l'insatisfaction est "anormalement" plus forte que celle du groupe (qui constitue la norme).

Nous ne considérons pas comme marginal un étudiant trop satisfait. D'ailleurs, de tels cas sont si rares!

Critères d'élimination

UN ou DEUX sujets isolés du groupe par DEUX intervalles vides sont considérés comme marginaux.

Pour que TROIS sujets ou plus soient identifiés comme marginaux, la distance qui les sépare du groupe doit être d'au moins TROIS intervalles.

Le nombre de CAS MARGINAUX apparaît au bas du tableau. Vous vous souviendrez sans doute qu'il apparaît aussi dans le haut de votre Portrait mécanographique.

VEUILLEZ NOTER:

1. Vous n'avez que des 'A'? Ne vous inquiétez pas: les CAS MARGINAUX sont rares! On en retrouve dans moins d'une classe sur quatre.

2. Rappelons que pour éviter de fausser les résultats de votre Portrait, les CAS MARGINAUX n'entrent pas dans les calculs qui servent à le "dessiner".

Comment interpréter votre distribution?

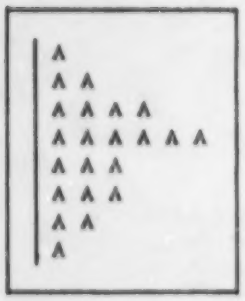
PLUS LES COTES SE CONCENTRENT EN HAUT DU TABLEAU, PLUS VOTRE CLASSE EST SATISFAITE.

PLUS ELLES SE CONCENTRENT VERS LE BAS DU TABLEAU, PLUS VOTRE CLASSE EST INSATISFAITE.

En plus de noter le niveau de l'échelle où se situe votre distribution, vous devez examiner la forme de celle-ci. Nous présentons ci-dessous les différents types de distributions que vous êtes susceptible de rencontrer. Il s'agira pour vous de voir à quel type ressemble le plus votre propre distribution.

Les explications que nous donnons sur la signification de chaque type restent très générales. Vous seul pouvez interpréter adéquatement votre distribution à l'aide des connaissances que vous avez de votre groupe d'étudiants.

TYPE I: DISTRIBUTION RÉGULIÈRE

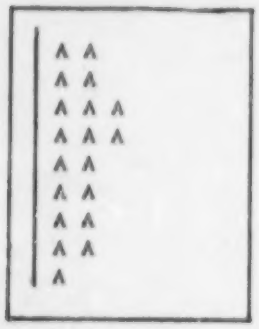


On a une distribution "régulière" lorsque la majorité des cas occupe un ou deux intervalles centraux et que les autres cas diminuent graduellement et à peu près symétriquement de part et d'autre du centre. (Notion de "courbe normale")

Si votre distribution ressemble à ce type, cela signifie que votre MAL GLOBALE représente réellement le degré d'insatisfaction exprimé par la majorité de vos étudiants. En d'autres mots, votre MAL GLOBALE de classe résulte d'une évaluation sensiblement identique de votre enseignement par la majorité de vos étudiants.

Ceci est d'autant plus vrai que votre distribution est concentrée

TYPE II: DISTRIBUTION ÉTENDUE



La distribution peut être relativement symétrique, mais espacée sur un grand nombre d'intervalles et sans tendance centrale dominante.

Une telle distribution représente une classe où les étudiants diffèrent entre eux quant à leur degré d'insatisfaction.

En examinant votre "Portrait mécanographique", vous devez alors garder à l'esprit qu'il y a dans votre classe des étudiants beaucoup plus insatisfaits et d'autres beaucoup moins insatisfaits que ne l'indique votre MAL GLOBALE. Cette valeur moyenne ne représente plus le jugement d'une majorité de vos étudiants; elle tend à devenir un artifice arithmétique.

TYPE III: DISTRIBUTION BI-POLAIRE

Une distribution est bi-polaire lorsque deux concentrations de sujets apparaissent clairement, formant deux blocs séparés par quelques cas intermédiaires.

Les remarques formulées pour le type II valent également dans ce cas-ci. En outre, la dichotomie évidente entre deux sous-groupes devrait vous inciter à réfléchir sur la composition de votre classe et à cerner de façon plus précise les attentes du sous-groupe dont le jugement est plus sévère à votre endroit.

TYPE IV: DISTRIBUTION AVEC CAS MARGINAUX

Sans qu'il y ait double polarisation, il se peut que quelques sujets soient particulièrement distants de l'ensemble du groupe quant à leur cote d'insatisfaction.
(Voir le paragraphe sur les "cas marginaux".)

Le graphique ne fait qu'indiquer l'existence de "cas marginaux". Sans doute aurez-vous des hypothèses intuitives quant à leur identité. Nous vous recommandons instamment de ne pas chercher à vérifier ces hypothèses. N'oubliez pas la garantie d'anonymat que vous avez donnée VOUS-MÊME à vos étudiants.

PERPE
AIDE
PEDAGOGIQUE
INDIVIDUELLE

VUE D'ENSEMBLE SUR VOS RÉSULTATS

DANS UNE PERSPECTIVE DE PERFECTIONNEMENT

Votre initiation "technique" est terminée. En effet, la lecture des pages qui précèdent devrait vous avoir permis:

a) d'identifier clairement les divers groupes d'informations qui composent votre Portrait mécanographique et votre Distribution d'étudiants;

b) de connaître au moins dans leurs grandes lignes les procédures statistiques que nous utilisons pour créer votre Portrait à partir des perceptions de votre groupe d'étudiants.

Dans le cadre de cette troisième partie, nous nous sommes fixés TROIS objectifs:

1. Vous présenter une méthode d'étude de votre Portrait qui vous aidera à systématiser et à unifier votre auto-analyse.

2. Vous formuler quelques suggestions sur la façon d'utiliser les résultats de ce Dossier comme moyen, parmi d'autres bien sûr, de perfectionnement pédagogique.

3. Vous exprimer quelques-unes de nos réflexions sur l'importance qu'il faut (ou ne faut pas) accorder à la "satisfaction étudiante", soit comme critère de votre compétence pédagogique, soit comme objectif à atteindre dans l'exercice de votre tâche d'enseignant.

Les trois sections qui découpent cette troisième partie visent respectivement à concrétiser chacun de ces trois objectifs.

A - VERS UN DIAGNOSTIC PERSONNEL

Nos conseils d'étude ne concerneront que le Portrait mécanographique. En effet, nous croyons que le texte des pages 29 à 35 clarifie suffisamment quelles informations peuvent être extraites de la "Distribution des étudiants".

1 - Procédez SECTION par SECTION

Les sections constituent un point de départ plus concis et plus synthétique que les dimensions prises isolément. Cette approche découpera clairement votre tâche et aidera à maintenir votre motivation.

Critères de choix

Deux critères différents peuvent guider votre choix.

1. L'IMPORTANCE RELATIVE DES SECTIONS.

Tout consensus sur ce sujet nous paraissant utopique, nous laissons à chacun de vous le soin d'établir sa propre hiérarchie des six sections.

A titre indicatif, vous trouverez ci-dessous un échelonnement basé sur nos données statistiques. Le principe est le suivant:

"Une SECTION est jugée d'autant plus importante que les scores des dimensions qui la composent entretiennent des liens plus étroits avec le score global du test."

Résultat de l'application de ce principe →

1. Altérocentrisme	4. Versatilité
2. Disponibilité	5. Climat
3. Magnétisme	6. Encadrement

Cet échelonnement représente implicitement un point de vue étudiant. Confrontez-le à votre propre hiérarchisation.

2. VOS INTÉRÊTS ET PRÉOCCUPATIONS DU MOMENT.

Vos préoccupations peuvent vous orienter vers:
votre meilleure section
votre section la plus faible
la section qui vous étonne le plus
etc....

Les connaissances techniques que vous avez acquises au cours des pages précédentes devraient vous permettre de repérer aisément la section qui correspond le mieux à VOTRE préoccupation.

2 - DÉBLAYAGE PRÉLIMINAIRE

Dimensions 'R'

Isolez les dimensions marquées d'un 'R' en les biffant d'un léger trait de crayon. Ces dimensions sont moins valides POUR VOUS, puisqu'au moins 25% de vos étudiants ont refusé d'y répondre.

Bien que les résultats ne soient pas totalement invalides, l'intérêt de ces dimensions réside surtout dans l'interprétation du code 'R'.

TROIS hypothèses surtout peuvent être envisagées:
- la dimension s'applique plus ou moins à votre style d'enseignement;
- les étudiants manquent d'indices concrets pour vous évaluer;
- les étudiants hésitent à vous évaluer.

A vous de juger laquelle vous paraît la plus plausible dans chaque cas.

Dimensions 'C'

Isolez les dimensions marquées d'un 'C' en les encerclant d'un léger trait de crayon. Leurs résultats sont tout-à-fait valides; c'est l'interprétation des mesures d'insatisfaction qui diffère. Aussi faudra-t-il les examiner à part (cf. page 42).

3 - ANALYSE DE L'INSATISFACTION

Délaissons temporairement les MA et les MB, qui se comparent difficilement d'une dimension à l'autre, puisqu'elles réfèrent à des échelles de mesure distinctes.

Deux bases d'évaluation

Les diverses mesures d'insatisfaction constituent nettement le coeur de votre Portrait mécanographique. Elles se répartissent en deux groupes:

a) les mesures d'évaluation PERSONNELLE: %, MAB et MAL;
b) les mesures d'évaluation INTERPERSONNELLE: stanines G et S.

Dans le premier cas, l'objectif consiste à prendre conscience de SES points forts et de SES points faibles en comparant les unes aux autres les mesures d'insatisfaction des 61 dimensions. Dans le second cas, vous avez la possibilité de situer VOS points forts et faibles par rapport aux forces et faiblesses de vos collègues. On peut donc parler respectivement de cadres de référence INTERNE et EXTERNE.

Ces deux objectifs sont ÉGALEMENT IMPORTANTS: ils répondent à des besoins différents. A vous de déterminer quel besoin se verra accorder la préséance.

ÉVALUATION INTERPERSONNELLE

Pour obtenir cette évaluation, il vous suffit d'identifier à l'intérieur de la section les stanines G et/ou S les plus élevés (points forts) et les plus faibles, sans tenir compte des mesures d'insatisfaction correspondantes.

La notion de "point fort" et de "point faible" est FORT RELATIVE. En effet, votre point fort dans une section peut très bien correspondre au stanine d'un point faible dans une autre section, et vice-versa. Tenez-en compte dans votre interprétation.

Vous noterez sûrement au passage que les stanines G et S ont plus souvent qu'autrement des valeurs identiques! Ceci démontre bien que les différences entre les secteurs ne sont pas aussi fortes qu'on veut bien le laisser croire!

ÉVALUATION PERSONNELLE

Départ: les '%'

Examinez en tout premier lieu les "Pourcentages d'étudiants insatisfaits" (%). Ces pourcentages constituent le meilleur repère pour identifier les dimensions très satisfaisantes et très insatisfaisantes.
En effet, plus le pourcentage est élevé, plus l'insatisfaction exprimée dans les deux autres mesures (MAB et MAL) se trouve partagée par une forte majorité du groupe. Bref, l'examen des '%' vous permettra de choisir d'abord les dimensions plus significatives (très forte ou très faible insatisfaction).

Ensuite, la MAB

Ayant choisi une première dimension, examinez la MAB ou "cote d'insatisfaction BRUTE". Cette mesure vous indique la QUANTITÉ TOTALE d'insatisfaction exprimée, sans tenir compte du SENS de l'insatisfaction (cf. page 14).

Lien entre le '%' et la MAB

QUELQUES ÉTUDIANTS TRES INSATISFAITS PEUVENT DONNER UNE 'MAB' AUSSI FORTE QUE PLUSIEURS ÉTUDIANTS LÉGÈREMENT INSATISFAITS.

EXEMPLE:

dimensions	%	écart moyen entre A et B	MAB
x	33	2	0.66
y	65	1	0.65

A MAB ÉGALES (cf. exemple), plus le '%' est élevé, plus l'insatisfaction exprimée est partagée par une majorité du groupe. Par ailleurs, une MAB forte accompagnée d'un faible '%' dénote la présence d'un groupe minoritaire TRÈS insatisfait quant à la dimension évaluée.

Enfin, la MAL

La MAL ou "cote d'insatisfaction NETTE" est une mesure d'insatisfaction PURIFIÉE, car elle tient compte du SENS de l'insatisfaction exprimée par les étudiants.
Examinez d'abord le SIGNE de la MAL. Pour l'interpréter sans équivoque, référez-vous à l'échelle d'évaluation de la dimension dans le "Questionnaire de l'étudiant".

Lien entre la MAB et la MAL

Comparez les deux valeurs MAB et MAL. Si elles sont IDENTIQUES, c'est qu'il n'y a pas de CONTRADICTION INTRA-GROUPE (cf. page 15).

PLUS GRANDE EST LA DIFFÉRENCE DE VALEUR ENTRE LES DEUX, PLUS LES ÉTUDIANTS INSATISFAITS DIFFÈRENT ENTRE EUX QUANT AU SENS DE LEUR INSATISFACTION.

EXEMPLE:

dimension 24	%	MAB	MAL
Fréqu. des discussions	68	1.04	-0.76

Dans cet exemple, le SIGNE de la MAL indique que la majorité des étudiants insatisfaits déplorent une fréquence INSUFFISANTE des discussions. L'écart marqué entre les valeurs MAB et MAL signale qu'un groupe minoritaire juge AU CONTRAIRE qu'il y en a déjà TROP.
PLUS L'ÉCART EST PETIT, PLUS LE GROUPE DE "CONTRADICTEURS" EST RÉDUIT.

Cas spécial
Dimensions 'C'

Tel qu'on l'a vu plus haut (page 19), un écart trop grand entre MAB et MAL, signe de forte CONTRADICTION INTRA-GROUPE, entraîne un code 'C'. Dans ce cas, la MAL est nécessairement faible et souvent nulle. Ne vous y attardez pas!
Examinez plutôt le '%' et la MAB. S'ils sont faibles, vous saurez que l'insatisfaction BRUTE provient de quelques étudiants qui ne réussissent même pas à s'entendre quant au SENS!

Cependant, si le '%' et/ou la MAB sont élevés, c'est que la CONTRADICTION provient de "l'affrontement" de deux sous-groupes importants qui ont des ATTENTES OPPOSÉES.

Les valeurs MA et MB

Pour compléter votre analyse, situez les valeurs MA et MB de la dimension étudiée sur l'échelle d'évaluation. Une même cote d'insatisfaction peut correspondre soit à un comportement (MA) quasi-absent, soit à des attentes étudiantes (MB) très élevées. Examinez l'exemple ci-dessous.

Dimension 24
Fréqu. des discussions

classe	MAL	MA	MB
x	-0.85	2.39	3.25
y	-0.85	3.48	4.32

Dans le premier cas, les discussions sont RARES (MA = 2.39) et les étudiants en voudraient au moins OCCASIONNELLEMENT (MB = 3.25). Dans le second cas, elles sont beaucoup MOINS RARES (MA = 3.48), mais les étudiants les voudraient encore PLUS FRÉQUENTES (MB = 4.32).

B - DJ DIAGNOSTIC AU PERFECTIONNEMENT

Le test PERPE se veut plus qu'une réponse à votre curiosité: il veut être un OUTIL de PERFECTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE. Aussi, souhaitons-nous ardemment que vous utilisiez VOS résultats dans le cadre de votre AUTO-ÉVALUATION comme professeur.

Objectif: CHOISISSEZ TROIS OU QUATRE DIMENSIONS SEULEMENT QUE VOUS AUREZ JUGÉES PARTICULIÈREMENT IMPORTANTES À AMÉLIORER.

QUOI choisir?

1. Si votre Dossier est FAIBLE (stanine 1 ou 2 au GLOBAL).

Ce devrait être sûrement un motif d'INQUIÉTUDE, mais non de DÉCOURAGEMENT.
En effet, nous avons la conviction que l'amélioration de quelques aspects jugés particulièrement insatisfaisants contribue à coup sûr à diminuer la sévérité des jugements étudiants sur bon nombre d'autres points, sans compter les autres aspects similaires qui se trouveront par le fait même améliorés.
Donc attelez-vous à la tâche avec OPTIMISME.
Parmi vos dimensions à stanines très faibles, choisissez-en trois ou quatre dont le '%' et la MAB sont très élevés, en tenant compte SIMULTANÉMENT de vos propres intuitions sur la cause possible de vos difficultés avec les étudiants.
MIEUX ENCORE, voyez le consultant local de la relance: il est prêt à vous aider en respectant la confidentialité la plus stricte quant au contenu des échanges et de votre Dossier.

2. Si votre Dossier est MOYEN ou FORT (stanines 4 et plus).

Vous pouvez chercher à améliorer, soit votre profil INTERPERSONNEL, soit votre profil PERSONNEL. Dans le premier cas, choisissez vos dimensions parmi celles à stanines faibles. Dans le second, effectuez plutôt votre choix parmi les dimensions qui reçoivent des cotes d'insatisfaction NETTE (MAL) plus élevées.

COMMENT améliorer votre Portrait

Nous mesurons l'insatisfaction étudiante sous forme d'un écart entre la réalité (perçue) et les attentes du groupe. Pour modifier le niveau d'insatisfaction, vous pouvez intervenir:

- soit au niveau de la RÉALITÉ, en prenant les mesures nécessaires pour modifier VOTRE COMPORTEMENT dans le sens des attentes du groupe;
- soit au niveau des ATTENTES ELLES-MÊMES, en expliquant clairement à vos étudiants les raisons (d'ordre pédagogique ou personnel) qui motivent votre décision de NE PAS CHANGER certains comportements ou attitudes qui sont sources de forte insatisfaction.

C - EN GUISE DE CONCLUSION

SOYEZ CONSCIENTS DE VOS AUTRES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

La satisfaction des étudiants est UN objectif pédagogique PARMI PLUSIEURS AUTRES. Vous devez tenter de changer certains de vos comportements, mais seulement si cela est cohérent avec vos autres objectifs. Il serait contre-indiqué de modifier un de vos comportements UNIQUEMENT pour augmenter la satisfaction de vos étudiants!

Plutôt que d'aller à l'encontre de vos objectifs, vous devez alors tenter de modifier les perceptions de vos étudiants quant à ce qu'ils peuvent attendre de vous ou de votre cours. Il est possible que vos étudiants soient insatisfaits parce qu'ils ne connaissent pas suffisamment les objectifs de votre enseignement. Leurs "attentes" changeraient probablement sur certains points, si les objectifs étaient discutés, puis acceptés par le groupe.

Bref, vous devez toujours envisager tous vos objectifs pédagogiques avant de décider si c'est votre comportement qui doit être changé ou s'il faut essayer de modifier les attentes de vos étudiants.

SANS OUBLIER CEPENDANT QUE LA SATISFACTION ÉTUDIANTE EST UN OBJECTIF PÉDAGOGIQUE IMPORTANT

Certes, la satisfaction des étudiants constitue UN objectif pédagogique parmi d'autres. Mais, au-delà de cette mise en garde, divers motifs nous invitent à ne pas sous-estimer l'importance de cet objectif. En voici quelques-uns.

1. La plupart des théories de l'apprentissage envisagent la satisfaction éprouvée par le sujet durant la réalisation d'une tâche comme un facteur important de MOTIVATION.

2. Les théories pédagogiques tendent maintenant à favoriser grandement l'enseignement centré sur l'étudiant; dans cette optique, la satisfaction étudiante devient un facteur d'efficacité pédagogique.

3. Enfin, le phénomène sociologique de contestation étudiante a placé la satisfaction étudiante au centre de toute préoccupation pédagogique. Quelles que soient nos attitudes personnelles face à cette nouvelle réalité, surtout face à ses moyens d'expression, il serait pour le moins inopportun de l'ignorer.

Il est clair que chacun doit élaborer sa propre réflexion sur cette question et qu'une part de tempérament jouera sûrement dans le poids qu'on accordera à la satisfaction étudiante comme objectif. Nous croyons toutefois que nul ne peut la mettre totalement de côté.

Si les résultats du test PERPE, tout en améliorant votre perception de vous-même, vous apportent une meilleure compréhension des besoins de vos étudiants et le désir de vous perfectionner, le test aura atteint son but.

VOTRE CEGEP A-T-IL SON CONSULTANT PERPE?
POUR LE SAVOIR, VOYEZ LA LISTE CI-JOINTE

Dans la publicité vous présentant le test PERPE, nous vous annoncions la mise sur pied d'un service de relance.

Les professeurs de la plupart des CEGEP peuvent donc profiter des services d'un consultant PERPE.

Ce consultant, membre du personnel de votre CEGEP, a participé à un stage de formation organisé par le service PERPE. Il est notre représentant auprès de vous.

UN CONSULTANT PERPE, ÇA SERT A QUOI?

Le consultant PERPE de votre CEGEP peut répondre à au moins trois sortes de besoins:

1. des besoins d'informations techniques sur les résultats du test;
2. des besoins de synthèse ou d'interprétation des résultats;
3. des besoins de transposition au plan du perfectionnement pédagogique.

CE CONSULTANT PERPE, PEUT-ON LUI FAIRE CONFIANCE?

En tant que représentant du Service PERPE, le consultant s'est engagé à respecter la confidentialité de vos résultats. Vous pouvez aller le voir sans crainte. Il est là pour vous aider et non pour vous nuire.

LISTE DES CONSULTANTS PERPE

CEGEP	Consultant PERPE	Local	Téléphone	Fonction au CEGEP
Ahuntsic	LEFLAGUAIS, Robert	216	(514)389-5921	Professeur de philosophie M.A. Sc. de l'Education
	BOYER, Ghislaine		Rés. 845-2545	Professeur de sociologie (parti Moniteur en Sc. de l'Education Université de Montréal
Bois-de-Boulogne	GAGNON, Denise	St-Paul, aile sud, 2e étage	(418)332-3000 ext. 214	Service PERPE
Chicoutimi	TREMBLAY, Antoine	329A	(418)549-9520	Directeur, service d'orientation et de consultation
Gaspé	BOURQUE, Jules		(418)368-2201	Conseiller d'orientation
Collège Hauterive	CAOUETTE, Yvon		(418)589-5707 pers.588-2011	Directeur, service de psychologie et d'orientation
Joliette	TRUDEAU-MASSE Solange	A128	(514)753-7466	Psychologue
Jonquière	BOILY, Claude	52 - 54 - 58	(418)547-2191	Directeur, service de psychologie et d'orientation
La Pocatière	ROY, Roland	843	(418)856-1525	Conseiller d'orientation C.A.P.I.
Limoilou	BOUCHER, Robert	433-D	(418)529-2531 ext. 272	Chef du département de psychologie
Lionel-Groulx	CHABOT, Marie	F104	(514)435-3695	Service PERPE et temps partiel Lionel-Groulx, Service de Recherche
Maisonneuve	SAUVAGEAU, Yvon	313	(514)254-7131	Psychologue
Rivière-du-Loup	MICHAUD, Jean-Paul		(418)862-6903 ext. 244	C.A.P.I.

LISTE DES CONSULTANTS PERPE (suite)

Sainte-Foy	SIMARD-RIVERIN Danièle	C302	(418)688-0350 ext. 251	Conseillère d'orientation
Saint-Jean	CHÂTELAIN, Marcel	D106	(514)861-7110	Psychologue, service d'orientation et de consultation
St-Hyacinthe	DUPUIS, Gérard ptre	144	(514)773-6691	Conseiller d'orientation
	CHOINIÈRE, Claude	144	" "	Conseiller d'orientation
Campus Tracy	LÉGER, René	16	(514)742-4557	Conseiller d'orientation
St-Laurent	PAQUIN, André	A222	(514)747-6521	Conseiller d'orientation
	DA SYLVA, Diane	A222	" "	Psychologue
Salaberry-de-Valleyfield	QUESNEL, Robert	MG101	(514)373-9440	Psychologue
Shawinigan	BRULÉ, André		(819)539-2254 ext. 28	Conseiller d'orientation
Sherbrooke	POULIN, Roger	90 pavillon II	(819)563-3150 ext. 155	Attaché à l'aide pédagogique individuelle
Campus Granby	MARTINEAU, Alain		personnel: (819)378-6340	Professeur de philosophie Chef de départ. sc. humaines
Thetford Mines	COUTURE, Jacques	131	(418)338-8591	Conseiller d'orientation
Trois-Rivières	Visite prochaine d'un membre de l'équipe PERPE			
Victoriaville	BACHOC, Raymond	253	(819)357-8465	Professeur de psychologie
Collège Marie-Victorin	MALENFANT, Bertrand	C135	(514)322-3903	Professeur de français

E D U Q 8270780 B

Dossier du professeur

PEAPE
perfectionnement des étudiants de la relation professionnelle
10 555 rue Hamel, Montréal (Qc) tél. 382-3000